

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE ET ADOLESCENTS
«DÉCROCHÉS DE L'INTÉRIEUR» :
INTERACTIONS ÉLÈVE-ENSEIGNANT, PRATIQUES ENSEIGNANTES ET
TRANSFORMATIONS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE.
LE CAS DU PROGRAMME SCOLAIRE PILOTE.

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN EDUCATION

PAR

CÉLINE PECHARD

DÉCEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LA MISE EN SITUATION ET LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La mesure du décrochage scolaire au Québec.	4
1.2 Les conséquences individuelles et sociales du décrochage scolaire	6
1.3 Les politiques éducatives et la lutte au décrochage scolaire.	7
1.4 La littérature autour des causes du décrochage scolaire	8
1.4.1 La recherche des facteurs explicatifs.....	10
1.4.2 Les recherches sur le décrochage comme processus.....	13
1.4.3 Le décrochage scolaire comme «décrochage de l'intérieur».....	16
1.5 Synthèse	25
CHAPITRE II LE CADRE THEORIQUE	28
2.1 La conception du sujet et de l'école.....	29
2.2 Le concept d'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli (1994, 1996)	31
2.335 L'articulation entre la relation de l'élève avec son enseignant et l'expérience scolaire	35
2.4 Les questions et objectifs de recherche.....	36
2.5 Synthèse	38

CHAPITRE III LA METHODOLOGIE	41
3.1 La genèse du projet	41
3.2 Le cas à l'étude	43
3.2.1 Le choix de Pilote	43
3.2.2 Le programme lui-même	44
3.3 Quelle sociologie ? Le choix des approches	46
3.4 Le devis de recherche	48
3.4.1 Les unités d'observation	49
3.4.2 La logique qui lie les données aux objectifs de la recherche	49
3.4.3 Les résultats attendus	50
3.5 Le programme Pilote, les participants et les types de suivi	51
3.5.1 Le programme Pilote	51
3.5.2 La direction de l'école, les enseignantes, les jeunes et leurs parents	52
3.5.3 Les types de suivi	53
3.6 L'instrumentation	55
3.6.1 L'approche ethnographique et le recours à l'observation filmante et participante	55
3.6.2 La description des instruments de collecte de données eux-mêmes	57
3.7 La procédure	62
3.8 Le plan d'analyse	66
3.8.1 Les principes généraux à l'origine de la stratégie d'analyse	66
3.8.2 La démarche d'analyse elle-même	68
3.9 Synthèse	78

CHAPITRE IV LES DYNAMIQUES DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE À PILOTE	81
4.1 Les dynamiques de l'expérience scolaire des élèves au début de l'année	85
4.1.1 Des logiques d'intégration et stratégique difficiles : le cas de Matthew ..	87
4.1.2 S'affranchir ou pas d'une personne significative : le cas de Sarah	92
4.1.3 Des contradictions entre les logiques d'intégration familiale et scolaire : le cas de Bruno.	98
4.2 La dynamique de l'expérience scolaire des élèves à la fin de l'année.....	104
4.2.1 Matthew ou la métamorphose.....	104
4.2.2 Sarah : les mêmes démons.....	108
4.2.3 Bruno : la grande inconnue.....	110
4.2.4 Le groupe des amis de classe.....	110
4.3 Synthèse	111
CHAPITRE V LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA RELATION DE L'ÉLÈVE AVEC SES ENSEIGNANTS À PILOTE ET L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	114
5.1 De quoi est faite la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote ?	115
5.1.1 Les objectifs visés par les enseignantes.....	115
5.1.2 Les caractéristiques principales de ces interactions et pratiques enseignantes.....	131
5.2 La relation entre l'élève et l'enseignant et les dynamiques de l'expérience scolaire	141
5.2.1 Relation entre l'élève et l'enseignant et accroissement du sentiment de maîtrise de sa vie	146
5.2.2 Quand le sentiment d'absence de contrôle résiste à la relation entre l'élève et l'enseignant.....	151

5.2.3 Les transformations de l'expérience scolaire indépendantes de la relation entre l'élève et l'enseignant.....	154
5.3 Une proposition de modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire	155
5.4 Synthèse	160
CHAPITRE VI DU CÔTÉ DE L'ÉCOLE, LES CONDITIONS À UNE RELATION ENTRE L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT TRANSFORMATIVE DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	163
6.1 Les dynamiques de l'expérience scolaire des enseignantes.....	164
6.1.1 Pascale: enseigner avec sa personnalité.....	164
6.1.2 Karine : la crise du sens résolue	169
6.2 Le rapport au métier des enseignantes	174
6.3 Le contexte organisationnel du programme.....	178
6.5 Synthèse	182
CHAPITRE VII DISCUSSION	185
7.1 Les résultats.....	185
7.2 Le sens donné à la scolarité : type de rapport aux savoirs et sens de l'expérience	188
7.3 Les articulations de la relation entre l'élève et l'enseignant et l'origine sociale de ces jeunes : émancipation familiale et changements identitaires liés aux évolutions de l'expérience scolaire	193
7.3.1 La dialectique entre les éléments « importés » de l'histoire familiale et l'expérience scolaire.	193
7.3.2 L'importance de l'ambiance de classe et des interactions pour les jeunes de milieux populaires.....	195
7.3.3 Pilote et l'aide à l'élève-acteur rationnel	196
7.4 Pilote et le contexte institutionnel et social.....	197

7.5 Les résultats en dialogue avec différentes conceptualisations du rôle de la relation entre l'élève et l'enseignant sur le développement cognitif et social	199
7.6 Retour sur la méthodologie : l'apport de la vidéo à cette recherche.....	201
7.7 Synthèse	205
CONCLUSION.....	208
ANNEXE 1 TERMINOLOGIE ET INDICATEURS DU DÉCROCHAGE	214
ANNEXE 2	217
LES POLITIQUES ÉDUCATIVES, LES ACTEURS ET LES PRATIQUES DE LA LUTTE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC.....	217
ANNEXE 3 LES MÉMOS D'ANALYSE.....	224
BIBLIOGRAPHIE	230

REMERCIEMENTS

En me lançant dans cette recherche de doctorat sur le décrochage scolaire au Québec, je me suis trouvée à la fois aux prises avec les influences d'enjeux sociaux, économiques, politiques et éducatifs qui accompagnent un des problèmes les plus importants de la société, et face à une des productions de publications scientifiques les plus abondantes du champ de l'éducation. Le travail de recherche qui s'en est suivi s'est fait alors avec la même appréhension que celle de l'alpiniste débutant qui découvre la montagne à franchir au fur et à mesure qu'il avance. C'est dans cet état de crainte du manque de recul et soucieuse de rendre le mieux possible justice aux personnes ayant bien voulu me parler d'elles-mêmes et se laisser voir dans des moments témoignant de leurs luttes intimes, que j'ai trouvé ma posture de chercheure.

M'ont accompagnée dans ce cheminement, m'ont inspirée et aidée chacun à leur manière et toujours avec bienveillance et confiance, Pierre Doray, Jean Bélanger, Oriane et Alice Démontagne, Annick, Georges, Valérie et Cédric Péchard, François Démontagne, Anissa Adouane, Claudine Sauvadet, Virginie Lachaise, Céline Duplan, Armelle Gantois, Isabelle Gandilhon, Amélie Giguère, Bertrand Moisan, Jean-Claude Labbé et Richard Roy. Je les en remercie de tout mon cœur. Un grand merci également aux jeunes de Pilote, à leurs familles, et à Patricia Bouchard, Katia Valcourt et Corinne Boucher pour leur confiance inébranlable et leur enthousiasme. Merci à Shane Smith et Bruno Pucella pour la fidélité et l'implication. Merci aussi à Lucie Comeau du CIRST pour les si nombreux services et enseignements.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des observations filmantes	54
Tableau 2: Récapitulatif des dynamiques types de l'expérience scolaire à Pilote entre le début et la fin de l'année	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation de la place et des interactions des concepts théoriques de la recherche.....	39
Figure 2 : Matrice synthèse des manifestations de la relation de l'élève avec son enseignant et de l'expérience scolaire et des liens pouvant être questionnés entre les deux	144
Figure 3 : Proposition d'une modélisation des influences de la relation de l'élève avec son enseignant sur l'expérience scolaire.....	157

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

À partir du constat ancré dans la littérature que l'école peut agir contre le décrochage scolaire par la relation de l'élève avec ses enseignants, cette recherche vise à comprendre comment cette relation agit précisément sur l'expérience scolaire d'adolescents de milieux défavorisés¹ déjà décrochés «de l'intérieur». Elle vise également à repérer et décrire quels sont les interactions maître-élèves, les pratiques enseignantes (discours et gestes) et les éléments de contexte scolaire pouvant favoriser des relations positives de l'élève avec ses enseignants, c'est-à-dire des relations susceptibles de rompre le cercle vicieux dans lequel se trouvent les adolescents scolarisés mais finalement déjà absents de l'école « dans leur tête » et à fort risque de décrocher.

Du fait, entre autres, de la nature de la question de recherche et du caractère peu contrôlable de l'environnement étudié, cette recherche exploratoire propose une étude de cas basée sur une collecte de données de type ethnographique s'étalant sur une année scolaire, et une analyse de données inspirée de l'analyse inductive générale telle que présentée par Thomas (2006) et reprise par Blais et Martineau (2006). Dix-sept jeunes, leurs deux enseignantes exclusives et certaines des familles ont participé à l'étude qui s'est centrée sur un programme scolaire de la commission scolaire de Montréal, associé à une école secondaire, appelé Pilote. Ce programme s'adresse à des jeunes de 15 ans de niveau secondaire 3 et vise à aider ceux ayant été repérés par les enseignants comme étant les plus à risque de décrocher, à rester scolarisés et à trouver leur voie pour terminer rapidement leur scolarité.

¹ Le concept de milieux défavorisés utilisé dans cette thèse réfère à des territoires identifiés comme économiquement défavorisés selon les critères suivants : pauvreté, secteur et concentration de la population, et où les conditions d'existence familiales sont jugées difficiles (Legendre, 2005).

Cette recherche montre que la relation des élèves avec leurs enseignants agit sur l'expérience scolaire de jeunes de secondaire «déchirés de l'intérieur» en influençant positivement leur expérience scolaire dans chacune de ses trois dimensions : l'intégration sociale, la réussite scolaire et l'accès à un projet professionnel. Il apparaît que l'atteinte de ces trois dimensions rend possible le développement d'un sentiment de maîtrise de sa vie en lien avec l'école, lequel est une clé de la persévérance scolaire pour ces jeunes.

Les observations réalisées permettent de détailler les objectifs visés par les enseignantes et de décrire leurs types d'interactions et de pratiques en classe et hors de la classe. Ainsi, il ressort que les relations des élèves avec leurs enseignantes à Pilote permettent une réconciliation entre le monde scolaire et le monde hors l'école en amenant ces jeunes à changer leur regard sur leur expérience scolaire, à lui donner du sens et à prendre du pouvoir sur leur vie. Il apparaît également que si les objectifs poursuivis par les enseignantes touchent chacune des sphères de l'expérience scolaire de ces jeunes, elles touchent aussi les relations entre ces sphères. Il est aussi montré que le sentiment de maîtrise de sa vie, lié à l'école, ne peut se développer sans que l'intégration auprès des pairs ne soit atteinte, ni sans que la réussite scolaire ne soit présente. Enfin, malgré leur bonne volonté et les discours tenus, il est apparu que les enseignantes ne peuvent faire émerger ce sentiment de maîtrise sans que le jeune ne puisse le référer à son vécu intime, intérieur et «entre soi-même» d'expériences qui finissent par transformer son sentiment initial d'absence de contrôle ou d'aliénation scolaire en sentiment de maîtrise de sa vie. D'après nos observations et analyses, ce sentiment est la condition sine qua non de la persévérance scolaire pour ces élèves déjà «déchirés de l'intérieur» et la cible ultime, mais indirecte donc, des interactions et pratiques enseignantes. Ajoutons que si les relations de l'élève avec ses enseignantes ne peuvent pas agir directement sur le développement d'un tel sentiment subjectif par des discours d'incitation par exemple, elles le peuvent efficacement de façon

indirecte, à travers la cohérence d'objectifs, d'interactions et de pratiques qui tous visent le développement de ce sentiment de maîtrise.

Cette recherche permet également de détailler les conditions liées aux caractéristiques des enseignantes elles-mêmes, à travers leur rapport au métier et leur type d'expérience scolaire, et aux caractéristiques de l'organisation scolaire, pouvant favoriser ces effets bénéfiques de la relation de l'élève avec ses enseignants sur la persévérance scolaire des élèves. Tout d'abord, il apparaît que les enseignantes vivent Pilote comme une confirmation de leurs images positives à la fois des jeunes et d'elles-mêmes comme enseignantes. La conviction d'être capable de « faire quelque chose » pour ces jeunes, que ce soit en terme de socialisation ou de réussite scolaire est ancrée profondément et joue comme un moteur de l'action des enseignantes, garantissant leur niveau de satisfaction, leur sentiment d'accomplissement et leur sentiment d'utilité. Ensuite, confortables dans la « zone d'incertitude » de cette relation maître-élève, les enseignantes de Pilote n'ont pas besoin d'en protéger les contours par les règles strictes de l'administration. De plus, l'absence ou la faiblesse de leur logique statutaire, le fait que leurs attentes et leurs objectifs pour ces jeunes soient ancrés dans la réalité et le présent, et que leurs discours ne laissent pas entrevoir de dilemmes graves ou de renoncements, semblent leur permettre de répondre aux besoins de leurs élèves en collant davantage aux spécificités de ces derniers, de favoriser leurs initiatives et de les responsabiliser quant aux résultats de leurs actions.

Concernant le contexte organisationnel du programme, la confiance et le soutien de la direction de l'école auprès des enseignantes, le fait que les élèves de Pilote ne voient que deux enseignantes qui se sentent complices et communiquent constamment entre elles, sont les principaux éléments qui ressortent. Le fait que Pilote soit présenté aux jeunes comme un privilège qui se mérite mais qui peut aussi se perdre, et que l'école soit ouverte sur l'extérieur, permettant de créer une continuité entre le « dedans » et le

«dehors» et d'accroître ainsi la cohérence entre les diverses logiques d'action des élèves, sont d'autres éléments importants.

Certaines limites doivent cependant être annoncées. Si l'analyse des données permet de rendre compte de la complexité des cas observés, cette recherche porte sur une population dont la taille est limitée. Ainsi, tel qu'annoncé, les résultats se présentent sous la forme d'hypothèses quant à la notion de liens causaux et non pas de liens avérés permettant une extrapolation à plus grande échelle. Enfin, les limites d'une recherche basée sur les représentations des acteurs lorsque ces derniers sont dans des contextes de vie difficiles et qu'ils n'ont pas l'envie, pas les ressources ou le recul pour parler de leur expérience, sont questionnées.

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire au Québec est un phénomène de grande ampleur aux conséquences lourdes, et pour la société et pour les individus. Ici, comme dans la plupart des pays industrialisés, les jeunes doivent fréquenter l'école de façon obligatoire de 6 à 16 ans mais par la suite, les taux de fréquentation scolaire diminuent (perte de 11% du taux de fréquentation scolaire de 16 à 17 ans en 2000-2001) et à 19 ans, en 2000-2001, un jeune sur trois ne fréquentait plus l'école et n'avait pas de diplôme (33%) (MEQ, 2004, p. 7)². Si le phénomène a tendance à s'améliorer légèrement (MELS, 2013), il reste néanmoins très préoccupant notamment dans la région de Montréal où il est beaucoup plus important que pour le reste du Québec (MELS, 2010a).

De nombreuses recherches se penchent sur les causes de ce phénomène. Les recherches quantitatives présentent des modèles du décrochage basés sur des échantillons souvent importants de sujets alors que les recherches qualitatives aboutissent à une compréhension des processus en jeu dans le décrochage mais sur des nombres très restreints de sujets (Rumberger, 1995, p. 585). Toutes conviennent que le décrochage est influencé par un ensemble de facteurs très variés et associés à l'élève, à sa famille, à l'école et à sa communauté (Rumberger, 1995, p. 585).

Mais si les écoles ne peuvent pas agir sur tous ces éléments pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves les plus à risque de décrocher³,

² De nombreux chiffres cités dans ce chapitre proviennent de statistiques ministérielles dont la rigueur scientifique ne peut être garantie.

³ La terminologie «élève à risque» est analysée comme étant une catégorie stigmatisante déformant la réalité des jeunes qui participe à une «distorsion des représentations sociales de l'adolescence» (Caron et Soulière, 2013, p. 431). Cette thèse s'inscrit dans ces travaux qui appellent à «une transformation des représentations que façonne un langage, lui-même issu et perpétué par des connaissances produites

notamment le statut socio-économique des familles qui apparaît comme un facteur prédictif important du décrochage, elles peuvent améliorer certaines de leurs pratiques afin de favoriser la réussite du plus grand nombre. L'expérience scolaire apparaît dans la littérature sur le décrochage scolaire comme un des éléments clés de la persévérance scolaire⁴, à travers notamment l'action des enseignants auprès des élèves. La place de l'action de l'enseignant⁵ dans l'expérience scolaire des élève a été principalement étudiée pour des élèves de primaire et peu d'études l'observent à l'école secondaire. Parmi ces dernières (Janosz et Deniger, 2001; Pianta, 2008; Janosz, 2010), certaines font ressortir des liens entre la qualité de la relation de l'élève avec ses enseignants et la persévérance scolaire, mais les facteurs en jeu derrière les éventuels regains de mobilisation scolaire parfois nommés dans ces travaux restent largement méconnus. Leur identification permettrait pourtant d'apporter un éclairage nouveau sur les interactions et les pratiques enseignantes les plus efficaces en termes de lutte au décrochage chez les adolescents et d'en apprendre davantage sur les contextes scolaires pouvant leur être les plus favorables au secondaire.

Ainsi, cette thèse propose une étude de cas unique sur une expérience pédagogique d'une année visant à améliorer la persévérance scolaire de jeunes du secondaire à risque de décrocher. Elle vise à comprendre comment l'enseignant agit sur l'expérience scolaire des jeunes et à identifier des éléments de ce contexte pouvant

à travers le schème dominant de la pensée du risque» (Caron et Soulière, 2013, p. 432). À ce titre, l'expression «élève à risque de décrocher» sera employée.

⁴ Si l'expression «décrochage scolaire» est moins large que celle d'«échec scolaire», catégorie ou «attracteur idéologique» ou «objet socio-médiatique» (Charlot, 1997, p. 12) renvoyant à des situations d'une extrême variété (redoubler une classe, ne pas avoir acquis certains savoirs, etc.) ne pouvant que gêner l'analyse, elle est néanmoins très polysémique et nécessite d'être regardée avec circonspection. Il en est de même, dans une moindre mesure, pour l'expression persévérance scolaire.

⁵ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte. Le terme «enseignante» au féminin est utilisé lorsqu'il réfère à l'une des enseignantes du programme à l'étude.

avoir des effets positifs sur leur persévérance à l'école. Une des questions sous-jacente à ce travail de recherche est de savoir si l'enseignant peut contribuer à contrecarrer certaines des influences - externes et internes à l'école - pouvant mener au décrochage scolaire de ces jeunes et de quelle manière. L'extrapolation des résultats à une réalité plus globale n'est pas visée, pas plus que la détermination formelle de liens de cause à effet. C'est la formulation d'hypothèses nouvelles devant être confrontées aux résultats de travaux analogues menés à plus grande échelle qui est recherchée ici.

Avant de préciser les questions de recherche, le premier chapitre est consacré à la présentation de l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire au Québec et de ses conséquences pour la société et pour les individus eux-mêmes et à une exploration de la littérature scientifique sur les facteurs prédictifs du décrochage. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de cette thèse, la conception du sujet et de l'école qui en sont à l'origine et le cas à l'étude. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de recherche. Le quatrième chapitre présente les analyses des dynamiques de l'expérience scolaire des élèves et leurs évolutions entre le début et à la fin de l'année. Le cinquième chapitre présente les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote et le sixième s'intéresse aux conditions d'une relation entre l'élève et l'enseignant qui soit transformative de l'expérience scolaire. Le chapitre sept est consacré à une discussion dans laquelle les résultats de cette thèse sont mis en dialogue avec ceux d'autres travaux.

CHAPITRE I

LA MISE EN SITUATION ET LA PROBLEMATIQUE

1.1 La mesure du décrochage scolaire au Québec.

Les taux pour les deux indicateurs du décrochage⁶ - non fréquentation et non diplomation – atteignent en 2008 11,3% pour la classe d'âge des 17 ans, 15,6% pour les 18 ans et de 18,3% pour les 19 ans (MELS, 2010b, p. 61). La situation du décrochage scolaire pour la Commission scolaire de Montréal est plus critique que dans le reste du Québec. Si ce sont les taux annuels de sorties sans diplôme ni qualification, en formation générale des jeunes de cette Commission scolaire qui sont comparés par rapport à la moyenne des autres régions du Québec, en 2008-2009, il apparaît que les taux à Montréal dépassent largement ceux de la moyenne du Québec : 31,1% contre 18,4% pour l'ensemble du Québec (MELS, 2010a, p. 60), soit presque deux fois plus élevé. Plus précisément, les taux de décrochage du secondaire, en formation générale des jeunes, pour Montréal sont de 32,6% en 1999-2000 et de 31,8% en 2007-2008 (MELS, 2009). Pour l'ensemble du Québec, ils sont de 23,9% en 1999-2000 et de 25,7% en 2007-2008. Les taux de jeunes sans diplôme de secondaire, pour la classe d'âge des 20-24 ans étaient de 19% pour les garçons et de 11% pour les filles en 2006 (Statistiques Canada, 2008).

De plus, toujours à Montréal, l'inégalité des taux de réussite scolaire est très grande avec une variation importante dans la diplomation d'une école à l'autre (de 59,8% à 95,9% d'obtention de diplôme) (MEQ, 2003, p. 5).

⁶ L'annexe 1 de cette thèse présente un exposé des indicateurs et de la terminologie généralement utilisés autour du décrochage.

Ces variations sont en partie liées au niveau socio-économique des élèves et des quartiers dans lesquels se situent les écoles. Un retard scolaire plus important et des apprentissages moins consolidés sont constatés sur la base de ce critère. Ces élèves sont également moins nombreux à obtenir un diplôme et quittent l'école plus tôt que les autres (MEQ, 2003, p. 5). En 2000-2001, 27,2% des jeunes (MELS 2003, p. 5) ont abandonné l'école sans diplôme dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec et pour cette même période, ils étaient 19,6% dans les milieux favorisés et 36,6% dans les milieux défavorisés (MEQ, 2002, p. 3).

L'âge de la diplomation est un autre indicateur permettant de mettre les taux du décrochage en perspective avec ceux des retours aux études. À ce propos, il faut noter qu'«à 17 ans, c'est-à-dire l'âge normal à l'entrée au collégial, moins de la moitié des élèves qui fréquentent l'école sont effectivement inscrits à l'enseignement collégial, en formation préuniversitaire ou technique» (MEQ, 2004, p. 31). Le taux de diplomation et de qualification par cohorte⁷ a cependant progressé régulièrement au cours de la période d'observation des cohortes de 2004, 2005, 2006 et 2007.

«Après sept ans d'études, la cohorte de 2004 a un taux de diplomation et de qualification de 73,4 % et celle de 2005 en a un de 75,0 %. Après six années d'études, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2004 est de 69,9 %, celui de la cohorte de 2005, de 71,5 % et celui de la cohorte de 2006, de 72,2 %. Après cinq années d'études, le taux de diplomation et de qualification de la cohorte de 2004 est de 61,2 %, celui de la cohorte de 2005, de 62,9 %, celui de la cohorte de 2006, 63,8 % et celui de la dernière cohorte, celle de 2007, de 63,3 % » (MELS, 2013, p. 4)

⁷ « Le taux de diplomation et de qualification par cohorte (...) permet de faire le suivi des élèves qui entrent pour la première fois au secondaire. Les élèves qui entrent en cours de scolarité (par exemple en 2e secondaire) ne sont pas pris en considération. Cette méthode a été conçue en 1991 pour permettre aux commissions scolaires de se comparer et d'effectuer leur reddition de comptes. Le taux de diplomation et de qualification par cohorte avant l'âge de 20 ans permet aux commissions scolaires d'apprécier la persévérance et la réussite scolaires de leurs élèves et ainsi de mesurer l'atteinte de leur objectif fixé dans le cadre des conventions de partenariat. » (MELS, 2013, p. 3).

Plusieurs éléments doivent être retenus. Tout d'abord, les taux de sortie sans diplôme ni qualification, en formation générale des jeunes est presque deux fois plus élevé à Montréal que par rapport à la moyenne des autres régions. Ensuite, les garçons sont presque deux fois plus concernés que les filles par le décrochage et il existe des différences importantes de taux d'obtention de diplôme entre les écoles selon le niveau socio-économique des quartiers dans lesquels elles se situent. Finalement, le pourcentage de personnes ayant un diplôme du secondaire est assez faible au Québec à l'âge normal de diplomation (moins des trois quarts avant l'âge de 20 ans en 2000-2001) mais il remonte progressivement depuis quelques années.

1.2 Les conséquences individuelles et sociales du décrochage scolaire

Au Québec comme dans les autres pays industrialisés, la réussite scolaire des jeunes, ou plus exactement l'obtention d'un diplôme en vue d'une insertion professionnelle, est considérée comme la pierre angulaire du développement des individus et de leur contribution à la croissance de la société et elle est un des «principaux déterminants du bien-être et de la santé à l'âge adulte» (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; Frohlich et al., 2008). Or les chiffres du décrochage scolaire sont élevés et comme pour tout phénomène social de grande ampleur, les conséquences sont lourdes à la fois aux niveaux micro et macrosocial.

Le marché du travail ne parvient plus à absorber une main d'œuvre peu qualifiée et la société a besoin de citoyens à part entière, «responsables, engagés dans leur communauté, pleinement intégrés à leur société, capables de s'adapter aux changements et d'apprendre à apprendre» (Ouellet, 1994; Robertson et Collerette, 2005). Des données montrent qu'il est faux de croire que l'expérience professionnelle suffise à compenser le manque de scolarité (RCRPP, 2006).

Les conséquences du décrochage sont lourdes pour les individus. Les équipes de recherche françaises parlent de « souffrances sociales et morales pour les élèves, pour

leur famille et pour les équipes enseignantes (...), de risque de désaffiliation, errance, perte de l'estime de soi, usages de substances toxiques, délinquance (...) » (Glasman, 2004, p. 9). Des chercheurs américains parlent de taux de chômage accrus, de revenus plus faibles que pour les personnes diplômées, de risques accrus d'avoir des problèmes de santé et d'être impliqué dans des activités criminelles ou de devenir dépendant d'aides publiques (Rumberger, 1995, p. 584). Et des constats similaires sont faits par d'autres chercheurs ayant fait porter leurs analyses sur le Québec, notamment en termes de difficultés d'intégration socioprofessionnelle (Charest, 1997; Rumberger, 1995).

À un niveau plus macrosocial, les coûts engendrés par les dispositifs de retour aux études sont cités (Glasman, 2004, p. 9). Au Québec, une étude montre que le décrochage représente un manque à gagner pour le gouvernement de 120 000 dollars par décrocheur en dollars actualisés. Ce chiffre, dont la validité scientifique peut être certes discutée, correspond aux taxes et impôts perdus et aux services additionnels requis par les décrocheurs, représente 1,9 milliards de dollars par cohorte de décrocheurs (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009, p. 11). Des calculs similaires ont été faits aux États-Unis (Catterall, 1987).

1.3 Les politiques éducatives et la lutte au décrochage scolaire.

Les services et les ressources destinés à aider les jeunes à rester scolarisés jusqu'à l'obtention de leur diplôme de secondaire, particulièrement en milieu défavorisé, se multiplient depuis le début des années 1990 («Plan Pagé», Chacun ses devoirs, 1992)⁸. Après une consultation publique auprès d'élèves, de parents et de personnels des écoles, et dans un contexte économique marqué par les besoins croissants de qualification sur le marché du travail (Doray et al., 2011, p. 13), ce plan d'action se

⁸ Un historique des politiques éducatives québécoises plus détaillé est présenté dans les annexes de cette thèse. Lire aussi Deniger (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique.

fixe comme objectif prioritaire la «réussite éducative» des jeunes. Des pistes pour contrer le décrochage scolaire sont explicitement recherchées et un objectif chiffré de diplomation est fixé : 80% dans les cinq années contre 65% des jeunes de moins de 20 ans au moment de la parution du Plan (MEQ, 1992, p. 3). Ce plan est suivi par l'énoncé de politique éducative de 1997 qui met en avant la corrélation entre décrochage scolaire et milieu défavorisé. Pour la première fois «le poids de facteurs associés à la vie scolaire, à la vie personnelle et à la famille, ainsi que celui des facteurs sociaux et économiques» est souligné (Doray et al., 2011, p. 21) et il apparaît que les taux de décrochage sont corrélés au rang des écoles sur l'échelle de la défavorisation. Des actions destinées spécifiquement à des écoles situées dans des quartiers défavorisés sont donc entreprises et en 2002, la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA) est mise en place dans cet objectif. Dix ans plus tard, des ententes de complémentarité entre le MELS et d'autres ministères sont signées pour soutenir des populations vulnérables, particulièrement à risque quant au décrochage scolaire. En 2009, le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires est constitué et produit un rapport d'action publique présentant un objectif chiffré (80% de diplomation avant l'âge de 20 ans).

Ce rapide historique des politiques éducatives et le constat de l'implication de divers acteurs publics et civils autour de la lutte au décrochage scolaire, s'ils sont présentés brièvement, permettent néanmoins de comprendre que le contexte québécois actuel est favorable à l'émergence et au financement de programmes spéciaux, initiés par les acteurs éducatifs eux-mêmes, tels que Pilote.

1.4 La littérature autour des causes du décrochage scolaire

En parallèle à cette centration des politiques sur la lutte ou la prévention du décrochage scolaire, un nombre incommensurable de publications d'un côté et de l'autre de l'Atlantique (voir par exemple : Bernard, 2011; Glasman et Ouevrard,

2004; Hrimech et Théorêt, 1997; Janosz, 1996; Langevin, 1992; Le Blanc, Janosz, et Langelier-Biron, 1993; Martin et Bonnery, 2002; P. Potvin et al., 1999; P. Potvin et Paradis, 1996; Royer et al., 1992; Violette, 1991) a été publié sur le sujet du décrochage scolaire. Étudié par la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation ou l'histoire, chaque discipline a mis l'accent sur des dimensions différentes du phénomène. Les dimensions psychiques et comportementales ont été mises en avant par la psychologie. La pédagogie et l'environnement éducatif ont été explorés par les chercheurs en éducation. D'autres dimensions ont été étudiées par plusieurs disciplines en concomitance, multipliant ainsi les interactions entre les paradigmes. Par exemple, la construction sociale du décrochage et ses facteurs structurants liés aux rapports entre les classes ou aux institutions ont été examinés à la fois par les sociologues et les historiens, et ses dimensions interactionnelles ont été analysées aussi bien par la psychologie que par la sociologie.

L'intérêt pour ce sujet d'un grand nombre de disciplines a conduit à une multiplication des repères conceptuels permettant de penser et de s'emparer de ce phénomène. Ce qui ressort de cette richesse des approches et qui interpelle le chercheur intéressé à étudier ce phénomène complexe, c'est qu'il existe une grande diversité de conceptions et de définitions du décrochage scolaire à l'intérieur des disciplines elles-mêmes. Cela n'est évidemment pas sans conséquence car à chaque conception et définition correspond un type d'objet, de question et de devis de recherche qui influence le type de résultats obtenus. En bref, à travers le choix de son objet d'analyse, chaque recherche centre la problématique du décrochage soit sur la société, soit sur l'école, soit sur le sujet.

Trois groupes peuvent être distingués à l'intérieur de cette vaste littérature (Bernard, 2011, p. 10). Un premier groupe, majoritaire, souvent nord-américain (Cairns, Cairns, et Neckerman, 1989; Fortin et al., 2005; Janosz, Fallu, et Deniger, 2000; Robertson et Colletterte, 2005) et se basant sur des devis de type quantitatif, considère le

décrochage comme un acte résultant d'un cumul de facteurs. Un second, proche du premier groupe, s'appuie sur la même conception du 'décrochage-résultat' et tente d'en modéliser les processus en amont (Finn, 1989; Tinto, 1993; Wehlage et al., 1989). Un dernier groupe, minoritaire et le plus souvent mené par des équipes situées de l'autre côté de l'Atlantique, étudie le décrochage non plus comme un résultat, mais comme étant lui-même un processus, un «décrochage de l'intérieur» (Bernard, 2011) et qui relève de ce qui permet au sujet de donner ou pas du sens à son expérience scolaire (Charlot, 1997, 1999; Martin et Bonnery, 2002; Rochex, 1995a, 1995b).

Cette typologie sera appliquée pour présenter la littérature sur le décrochage et ses principaux consensus. Elle présente en effet trois grandes façons de penser le décrochage scolaire auxquelles correspondent pour chacune des objets, des questions, des devis, des types de résultats de recherche mais aussi un certain type d'influences sur les réponses opérationnelles envisageables et parfois effectivement proposées aux élèves et aux enseignants. La recherche d'une voie d'accès dans la lutte au décrochage scolaire des adolescents, pouvant être mise en oeuvre par l'école, et qui ne serait en contradiction ni avec les effets des facteurs sociaux corrélés avec le décrochage scolaire, ni avec les forces internes et systémiques en jeu, est une préoccupation centrale de cette thèse et va guider cette revue de littérature.

1.4.1 La recherche des facteurs explicatifs

Dans ce premier groupe de recherches portant sur les facteurs explicatifs, le décrochage scolaire est pensé comme un acte résultant d'un cumul de facteurs et il est généralement étudié à partir de devis quantitatifs cherchant à repérer des causalités statistiques entre des facteurs qui peuvent être liés à des caractéristiques individuelles de ces jeunes et à leurs parcours scolaires ou à leurs environnements éducatifs, scolaires et familiaux. Ces facteurs sont généralement perçus comme des éléments manquants ou imparfaits par rapport à une normalité.

Une typologie des facteurs de risque du décrochage distingue les facteurs reliés à l'environnement personnel tels que le manque d'aspirations scolaires et professionnelles, de motivation et d'intérêt envers l'école, des expériences scolaires peu satisfaisantes, un travail rémunéré de plus de 15h/semaine ou encore un sentiment d'incompétence, une dépression ou la consommation de drogues, des facteurs reliés à l'environnement familial tels que la faible participation parentale au suivi scolaire, les problèmes de communication parent-enfant, le faible niveau de scolarité des parents, la monoparentalité, des difficultés reliées à la santé mentale des parents, des déménagements fréquents, etc. et des facteurs reliés à l'environnement scolaire tels qu'un faible rendement scolaire, des relations enseignant-élève difficiles, un manque de support des enseignants, des mécanismes d'encadrement mal définis, une organisation scolaire inadéquate, une forte mobilité du personnel scolaire, des difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques, une faible participation aux activités parascolaires, etc. (Fortin et al., 2005).

Les consensus sont nombreux dans ces recherches. Tout d'abord, il est partagé, par de très nombreux chercheurs, qu'il n'existe pas de cause unique et que le problème du décrochage est multidimensionnel bien que certains facteurs semblent être prédominants sur d'autres (Cairns et al., 1989; Fortin et al., 2005; Janosz et al., 2000; Robertson et Collerette, 2005). Un autre consensus clair ressort sur le fait qu'il n'y a pas un seul profil type de décrocheur (Janosz, 2007; Janosz et al., 2000; Robertson et Collerette, 2005) et que les caractéristiques scolaires et psychosociales de ces jeunes en font une population très hétérogène (Janosz et al., 2000). Par ailleurs, l'influence du milieu socioéconomique est quasi-unaniment reconnue (Rumberger, 1995) mais elle ne « condamne » pas les jeunes car certains dépassent cette condition (Charlot, 1999). Cette influence du milieu socioéconomique varie en fonction du sexe (MELS, 2005, p. 4) et les chercheurs s'accordent aussi sur le fait qu'il existe des différences relativement importantes entre les facteurs à risque des filles et ceux des garçons (Raymond, 2008 ; Richards, 2009). Il faut toutefois noter que certaines

recherches ont montré que le sexe de l'enfant perdait de sa valeur prédictive une fois que les facteurs de risque liés au milieu scolaire (échec, motivation, retard) et familiaux étaient pris en compte (Janosz et al., 1997).

Un autre facteur reçoit un certain consensus : la présence de sentiments dépressifs chez les élèves. Des chercheurs parlent de «troubles du comportement intériorisés» et d'élèves peu dérangeants souvent ignorés des enseignants. Cet état dépressif peut entraîner une «humeur triste ou irritable, une faible estime de soi, de l'isolement social, des difficultés de concentration, une perte d'intérêt dans les activités habituelles, de l'insomnie, de la fatigue continue, une agitation psychomotrice et des pensées suicidaires» (Fortin et al., 2004, p. 227). Ces chercheurs insistent fortement sur l'importance de ce facteur et écrivent que le lien entre dépression et décrochage est même supérieur à celui entre le décrochage et les troubles du comportement (Fortin et al., 2004, p. 229).

Ainsi, ces recherches n'identifient pas un facteur unique qui serait la cause directe du décrochage scolaire et qui pourrait être visé en priorité par des interventions de lutte contre le décrochage envisagées comme des actions « correctrices ». Ces recherches ne révèlent pas non plus la prédominance d'une catégorie de facteurs et une seule (par exemple, les seuls facteurs relevant de l'apprenant lui-même) mais plutôt l'observation de facteurs qui se cumulent (tels que la faible littératie des parents¹²) et qui rendent les élèves plus vulnérables.

Certains des facteurs d'ordre culturel et social sont susceptibles d'accroître le décrochage et d'autres facteurs s'aggravent du fait de l'échec scolaire. Par exemple, un «cycle du décrochage scolaire » est décrit dans lequel les conditions socio-économiques difficiles augmentent les risques d'échec et les difficultés d'ordre social

¹² 48% (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008, p. 4).

ou comportemental, lesquelles à leur tour, augmentent les risques de décrochage et les problèmes d'intégration des jeunes (MEQ, 2002, p. 4).

Quant à la nature de ces facteurs, certains sont proximaux et désignent les éléments en lien direct avec l'année du décrochage et d'autres sont distaux, et désignent les expériences et les contextes plus éloignés dans le temps mais qui contribuent néanmoins directement ou indirectement au décrochage (Rumberger, 2004).

1.4.2 Les recherches sur le décrochage comme processus

La littérature (Finn, 1989; Tinto, 1993; Wehlage et al., 1989) sur les modélisations des processus conduisant au décrochage ou à la persévérance scolaires est largement moins développée que celle portant sur les variables prédictives. Elle repose sur la même conception du décrochage-résultat que ces dernières, c'est-à-dire «un événement qui intervient à un moment donné, à la suite de facteurs qui peuvent être en œuvre depuis longtemps» (Bernard, 2011, p. 14). Ces recherches s'attachent cependant davantage que celles du groupe précédent à inscrire leur recueil de données dans le temps.

Leurs objets de recherche varient et elles peuvent placer au centre de leurs modélisations théoriques différents éléments, notamment l'élève lui-même ou bien l'institution scolaire et ses acteurs¹³. Par exemple, les recherches centrées sur le contexte social reposent sur des modèles théoriques axés sur les facteurs culturels et sociaux tels que ceux qui s'articulent autour du concept d'habitus de Bourdieu. Le parti-pris est ici de présenter trois recherches qui ont pour point commun de se centrer sur les adolescents. Il faut noter qu'elles ont aussi pour particularité de s'inscrire dans une perspective socio-interactionnelle, c'est-à-dire portant une attention particulière aux interactions entre environnement scolaire et expérience individuelle.

¹³ Par exemple le «modèle des écoles efficaces» (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005).

La première recherche est celle de Tinto (1993). Elle propose un modèle qui place la capacité intégrative de l'école sur les plans scolaire et social en première ligne des éléments influençant la persévérance scolaire. Plus précisément, ce modèle postule que les caractéristiques individuelles des élèves à leur entrée à l'école secondaire (antécédents familiaux, compétences et aptitudes scolaires, historique scolaire antérieur) façonnent les objectifs et l'engagement dans leur scolarité. La rencontre de ces objectifs et de l'engagement individuel avec les systèmes académique (c'est-à-dire la performance scolaire et les interactions avec les enseignants) et social (c'est-à-dire les activités extrascolaires et les interactions avec les pairs) de l'expérience institutionnelle détermine, dans le temps, la décision de l'élève de rester ou de décrocher. L'intégration académique et sociale de l'individu dans l'institution scolaire est donc une clé de la persévérance (Tinto, 1993).

La seconde recherche est celle de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez (1989). Elle donne une importance centrale au sentiment d'appartenance et à l'engagement de l'élève dans ses propres apprentissages et vis-à-vis de ses pairs et de ses enseignants. Partant du postulat que la différence entre un élève à risque de décrocher et un élève qui ne l'est pas réside dans le fait que le premier est celui qui bénéficie d'un soutien faible voire inexistant de son environnement, ces chercheurs écrivent que les stratégies permettant de développer l'engagement et le sentiment d'appartenance consistent à transformer la perception qu'ont ces jeunes de l'école pour qu'ils la voient comme une communauté susceptible de les soutenir.

La troisième, celle de Finn (1989), accorde un rôle clé à la participation et à l'identification scolaires de l'élève. La théorie de Finn pose que les processus sociaux et académiques sont réciproques et que l'identification à l'école s'appuie sur un sentiment d'appartenance et un sens de la valeur pour les objectifs reliés à l'école. L'atteinte de la réussite est pensée comme le résultat direct de la participation

scolaire. L'engagement dans les activités associées à l'apprentissage et à la communauté scolaire est donc une condition nécessaire à la réussite.

En somme, la prévention et la lutte au décrochage scolaire, dans cette conception de décrochage-résultat s'annonce difficile pour les acteurs scolaires car il s'agit de se battre contre un phénomène qui présente une multitude de visages, qui a un nombre élevé de causes, lesquelles sont directes, indirectes et se cumulent, et qui s'entretient dans un cycle pervers dont il semble difficile de faire sortir les élèves à risque de décrocher. Seront retenus cependant les trois éléments de consensus suivants : la réponse faite par les acteurs des environnements sociaux-éducatifs est un élément clé des parcours scolaires (Janosz, 2010, p. XXVI; Tinto, 1993), la qualité de l'environnement scolaire est davantage déterminante pour les élèves à risque de décrocher provenant de milieux peu stimulants ou qui sont peu soutenus dans leurs efforts de scolarisation (Rumberger, 1995; Wehlage et Rutter, 1986; Wehlage et al., 1989) et l'influence de tous ces facteurs n'est pas forcément directe mais elle peut se faire par ses influences (qualifiés alors d'« effets médiatisés ») sur des paramètres importants de la réussite scolaire tels que l'expérience scolaire des adolescents (Janosz et Deniger, 2001).

Ainsi, si les écoles ne peuvent pas agir sur tous ces éléments prédictifs du décrochage scolaire pour améliorer la persévérance et la réussite des élèves les plus à risque de décrocher, notamment le statut socio-économique des familles, il semble qu'elles puissent améliorer certaines de leurs pratiques et avoir un effet déterminant sur la persévérance de ces jeunes à risque issus d'environnements socio-économiques défavorisés.

Nous retenons, dans la présente thèse, que le décrochage est vu comme l'événement résultant d'un éloignement graduel du sujet de son environnement scolaire lié à un

défaut ou à une inadéquation des réponses, et de la part des élèves et de la part de l'environnement scolaire¹⁶ :

«(...) le décrochage scolaire survient à la suite d'un long processus progressif de désengagement scolaire, qui loin d'être un processus où seuls les élèves sont en cause, est plutôt conçu comme un manque de correspondance entre la capacité (intellectuelle, socio-affective, etc.) des élèves à répondre aux exigences de leurs environnements sociaux-éducatifs et la réponse des environnements sociaux-éducatifs (par ex., pratiques éducatives, organisation spatio-temporelle) aux besoins développementaux des élèves. » (Janosz, 2010, p. XXVI)

1.4.3 Le décrochage scolaire comme «décrochage de l'intérieur»

Cette expression apparaît dans un ouvrage de Bernard (2011, p. 14) pour qualifier les recherches qui ne considèrent pas le décrochage comme un événement (ou un résultat) mais comme un processus de désengagement, ou de démobilisation progressive, et qui rapidement, amène les équipes de recherche à questionner ce qui permet à l'élève de donner ou pas du sens à son expérience scolaire¹⁷. Ce questionnement anime les travaux de Rochex (1995a, 1995b), Charlot (1997; 1999), Martin et Bonnéry (2002) mais aussi dans une certaine mesure ceux de Dubet (1996), ou de Glasman (2004). Cette approche du décrochage comme «décrochage intérieur» est également proche de celle de chercheurs québécois (Archambault, 2006; Archambault et al., 2009), notamment dans leurs travaux sur le désengagement scolaire.

¹⁶ Cette perspective n'est pas si éloignée de l'approche nord-américaine qualifiée de «développementale» ou d'«écologique et transactionnelle de l'adaptation humaine» selon laquelle une vulnérabilité du sujet se développe et qu'elle provient de la perturbation de ses facultés d'adaptation scolaire et sociale (Battin-Pearson et al., 2000 ; Fortin et al., 2004 ; Franklin et Streeter, 1995 ; Jimerson et al., 2000 ; Rumberger, 1995).

¹⁷ Ces auteurs n'ont pas forcément travaillé sur le décrochage scolaire mais parfois sur les notions plus larges d'échec scolaire ou de déscolarisation.

La recherche de Rochex (1995a, 1995b) sur le sens de l'expérience scolaire

Rochex, pour commencer, ne travaille pas directement sur la question du décrochage mais sur celle de la réussite et de l'échec scolaires, en plaçant le sens de l'expérience scolaire au centre de ses travaux. Il remet en question la croyance selon laquelle les difficultés des jeunes seraient d'ordre motivationnel plutôt que cognitif (Rochex, 1995a, p. 81) et qu'ils ne peuvent donner du sens à leur scolarité que si celle-ci est clairement identifiée comme servant à la réalisation d'un projet d'avenir. Sa recherche montre qu'il n'y a finalement pas de relation entre projet professionnel et réussite scolaire et arrive au constat selon lequel la question centrale de la réussite scolaire est celle du sens de l'expérience scolaire dans un « ici et maintenant » et non pas celle du projet professionnel considéré comme un objet extérieur, lié à un « plus tard incertain ».

Rochex explique que le rapport à l'avenir de ces jeunes peut même être vu comme une entrave au fait de trouver ce sens :

« Le rapport (que les jeunes en difficulté) établissent entre l'école et l'avenir est loin de leur permettre de donner un sens aux savoirs et aux activités d'apprentissage (...). On peut penser que le sens que ces jeunes donnent à l'école dans leur trajectoire de vie est annihilé par cette angoisse (de l'avenir), la réussite scolaire ne pouvant dès lors être perçue que comme une sorte de soulagement » (Rochex, 1995a, p. 82).

Dans le cas des élèves qui réussissent, il observe que le sens de l'expérience scolaire ne provient pas de l'élaboration d'un projet professionnel, la plupart n'en ayant pas. En fait, pour ces jeunes, les savoirs enseignés n'ont de sens pour eux-mêmes et ce qui est important dans leur scolarité est d'approfondir leurs connaissances. Le sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire dans un « ici et maintenant », provient finalement des articulations qui se font entre « les situations et activités scolaires et les dynamiques sociales et subjectives constitutives de leur histoire en devenir » (Rochex, 1995a, p. 81). A contrario, pour les élèves en difficulté, il est plus important d'aller

«le plus loin possible» en terme de niveau scolaire, et ce afin d'arriver à un « bon métier »¹⁸. Non seulement le rapport au savoir en général et à l'école en particulier est utilitaire pour ces jeunes, mais leur réussite scolaire supposerait qu'ils accomplissent une transition identitaire, voire sociale, que leur histoire familiale ne les autorise peut-être pas à réaliser.

Avec Rochex, le sens que ces élèves donnent à l'école est donc déconnecté de l'« ici et maintenant » et leur expérience scolaire est happée par des conflits subjectifs qui empêchent la disponibilité psychologique nécessaire à toute « activité d'apprentissage dont il est pressenti, sans nécessairement en avoir conscience, qu'elle(s) (est) porteuse(s) d'exigences de transformation » (Rochex, 1995a, p. 87). Dans cette perspective, les élèves classés parmi les « publics scolaires défavorisés » qui réussiraient seraient ceux ayant reçu l'autorisation symbolique de leurs parents de ne pas reproduire l'histoire familiale et leur propre autorisation de dépasser cette histoire.

Mais alors comment aider ces élèves en difficulté à donner un sens à leur expérience scolaire dans un « ici et maintenant » ? Rochex suggère de les amener à développer un type de rapport au savoir proche de celui de leurs homologues plus favorisés et pour cela, idéalement, de leur permettre de « différer la question de leur avenir professionnel » (Rochex, 1995a, p. 83). Il développe cependant assez peu sur les implications que cela a pour le milieu scolaire en général et pour les enseignants, notamment dans leurs pratiques. Les relations des élèves avec leurs enseignants sont souvent absentes ou peu présentes dans les analyses. Peut-être qu'entre la transformation de leur rapport aux savoirs scolaires, l'apaisement de leur angoisse par rapport à leur avenir et le fait de parvenir à dépasser le « destin familial » peut se

¹⁸ Rochex explique que cette «opposition idéal-typique sépare tendanciellement à la fois les élèves issus des catégories moyennes et supérieures et les élèves d'origine populaire, et, au sein de ceux-ci, les élèves en difficulté et ceux qui réussissent.» (Rochex, 1995a, p. 83)

dessiner une voie de transformation possible, contrôlable par l'école et pouvant amener ces jeunes décrochés de l'intérieur à donner du sens à leur expérience scolaire.

La recherche de Charlot (1997; 1999) sur le rapport au savoir

Bien qu'il n'ait pas travaillé directement sur le décrochage, Charlot (1997; 1999) a conduit une recherche sur l'échec scolaire à partir de questions qui ont, elles aussi, mis le sens au cœur de ses analyses : le rapport au savoir d'adolescents ou de très jeunes adultes de milieux populaires.

Apprendre écrit Charlot, c'est :

« (...) s'approprier des savoirs (le théorème de Pythagore, le complément d'objet direct, etc.) mais c'est aussi maîtriser des activités (nouer ses lacets, conduire une voiture, etc.) et entrer dans des relations avec les autres et avec soi-même (être poli, rendre service, être autonome, se maîtriser, etc.) (Charlot, 1999, p. 15).

Ainsi, Charlot demande à des adolescents de lycées professionnels français de hiérarchiser les savoirs qu'ils estiment être les plus importants parmi tous ceux qui leur ont été transmis, tous lieux confondus. Il ressort des résultats que l'apprendre de ces jeunes est fortement centré sur les apprentissages relationnels et affectifs (38%) ou lié au développement personnel (10%)²⁰, et faiblement sur les apprentissages intellectuels ou scolaires (24% des occurrences mentionnées)²¹ et très faiblement sur les apprentissages liés à la vie quotidienne (8%) ou liés à un métier (4%). Charlot fait l'hypothèse selon laquelle ces apprentissages relationnels et affectifs sont très

²⁰ Il s'agit des pourcentages d'occurrences (une occurrence est une unité d'apprentissage, par exemple, « j'ai appris à nager ») apparaissant dans les bilans de savoir que les sujets ont écrit.

²¹ Les jeunes des « bonnes classes », eux, sont avant tout centrés sur les « apprentissages intellectuels et scolaires » (Charlot, 1999, p. 17).

importants pour ces jeunes car « dans leur univers difficile il y va de la survie affective, relationnelle sociale du sujet » (Charlot, 1999, p. 330).

Ensuite, il ressort que parmi les apprentissages relationnels, affectifs et liés au développement personnel, les apprentissages regroupés sous le nom de « conformité » (être poli, respecter les parents, obéir) et ceux rassemblés sous l'étiquette « relations d'harmonie » (vie en commun, solidarité, amitié, amour, confiance) sont beaucoup plus cités que les autres²² (« bien se tenir, bien se conduire, respecter les adultes, entretenir des relations de solidarité, d'amitié, de franchise, de confiance avec les autres »). Conformité et harmonie sont des idéaux et ils doivent être conquis par des apprentissages qui sont tout sauf faciles pour ces jeunes, et qui, lorsqu'ils sont réalisés, les rendent fiers.

Charlot formule l'hypothèse selon laquelle l'univers de leur 'apprendre' est dominé par la question de la relation aux autres :

« Pour eux, apprendre c'est d'abord et avant tout développer des relations avec les autres, être capable de se débrouiller dans le monde, comprendre la vie et les gens et, s'il le faut, savoir se défendre. Il s'agit bien pour eux d'apprendre à devenir 'quelqu'un' (...) mais cela passe par l'apprentissage des relations aux autres plus que par un travail d'introspection du moi – et plus encore que par un travail d'appropriation des savoirs scolaires ou même des savoirs et savoir-faire spécifiques d'un métier. » (Charlot, 1999, p. 27)

Deux éléments en particulier sont à retenir de la recherche de Charlot (1999), le premier explique les liens entre le sens que peuvent trouver ces jeunes dans leurs apprentissages et l'école, et le second aborde la question des agents d'apprentissage.

²² À savoir : « relations de conflit », « connaître les gens, la vie », « non-transgression » pour la catégorie « apprentissages relationnels et affectifs » ; et « confiance en soi, autonomie », « surmonter les difficultés », « ce que je suis », « m'éclater, bien vivre, rire » dans la catégorie « développement personnel » (Charlot, 1999, p. 22).

Tout d'abord, cette recherche fait une hypothèse qui permet de comprendre pourquoi il est si difficile pour ces jeunes de donner du sens à leurs activités scolaires. Charlot cite la recherche de Bautier et Rochex (1998) qui explique qu'« apprendre à devenir quelqu'un » serait l'enjeu à partir duquel ces jeunes « font sens de ce qu'on leur apprend » (Bautier et Rochex, 1998 dans Charlot, 1999, p. 39) et montre ensuite que cela passe pour eux par l'apprentissage des relations aux autres, et que la famille, la cité et les copains sont, à leurs yeux, les lieux d'apprentissage dominants pour ces savoirs, au détriment de l'école²³. En conséquence, si l'école est, de tous les lieux d'apprentissage possibles, celui où les jeunes estiment qu'ils acquièrent le moins ces apprentissages, alors que ces derniers sont justement les plus importants pour eux²⁴ et les plus reliés à l'enjeu principal de l'apprendre (devenir quelqu'un), il est compris dès lors, que « l'école n'apparaî(ss)e pas dans ces bilans comme une instance de construction du sens de l'existence » (Charlot, 1999, p. 39).

Ensuite, concernant la question du « avec qui apprennent-ils ? », Charlot explique que l'école est perçue comme agent d'apprentissage institutionnel. Alors que ces jeunes mettent les relations au cœur de leur univers, ils ne perçoivent pas les enseignants comme des agents d'apprentissage individualisés avec lesquels une relation singulière peut être nouée mais comme des agents exerçant leur métier dans l'anonymat de rapports fonctionnels, enfermés dans un modèle statutaire. L'auteur fait l'hypothèse selon laquelle « cette absence de liens singuliers dans l'univers scolaire contribue à rendre l'école difficile à supporter pour ces jeunes. » (Charlot, 1999, p. 44).

²³ Il s'agit ici de « l'école-institution » à opposer à « l'école des copains ».

²⁴ L'école les aide toutefois à mieux se connaître eux-mêmes et joue un rôle dans le travail réflexif sur soi (Charlot, 1999, p. 39). L''école des copains' joue elle, un rôle important dans l'apprentissage de l'amitié et de la solidarité.

La recherche de Martin et Bonnéry (2002) sur les classes-relais

Enfin, la recherche de Martin et Bonnéry (2002) sur les classes relais en France n'aborde pas directement la question du sens que le jeune donne ou pas à sa scolarité, mais parle justement des liens des élèves avec leurs enseignants. Ils sont décrits comme étant un élément clé du processus de décrochage scolaire. Bonnéry (2004, p. 135-147) montre comment un décrochage d'abord cognitif²⁵ à l'  cole primaire, installe les élèves et leurs enseignants dans une relation affective dans laquelle ces derniers voulant encourager les premiers valorisent le « bon rapport à la norme scolaire » mais n'orientent pas le travail de l'élève vers une confrontation aux exigences cognitives requises par leur niveau scolaire, augmentant finalement les risques que ne survienne à l'  cole secondaire (collège ou lycée en France), un décrochage scolaire.

Ainsi, s'ils sont reconnus par les enseignants pour les efforts qu'ils font mais ne peuvent s'inscrire dans la classe en tant qu'élèves « dont le comportement est régi par une fonction, des exigences pour apprendre, mais en tant qu'enfant, dont la réussite dépend du bon vouloir de la personne enseignante » (Bonnéry, 2004, p. 144), les élèves accroissent leur risque de désengagement scolaire à deux titres. D'abord ils accumulent des lacunes cognitives qui accroissent ensuite leur risque d'échec. De plus, ils ne « s'inscrivent pas dans l'  cole en tant qu'élèves » (Bonnéry, 2004, p. 144), ce qui signifie que toute évaluation de leur travail scolaire sera reçue comme un jugement sur leur personne elle-même, signifiant soit qu'ils sont « bêtes » (s'ils ont une mauvaise note alors qu'ils ont travaillé), soit que l'enseignant est « méchant »

²⁵ Bonnéry (2004) explique très clairement comment les « malentendus socio-cognitifs » se mettent en place entre les élèves (dès l'  cole primaire donc) et les enseignants. Il s'agit du fait, pour l'élève de travailler «    côté des enjeux d'apprentissage alors qu'il pense faire ce qui est sollicité par l'enseignant » (appliquer les consignes) et pour l'enseignant, de croire parce que l'élève « travaille, que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente » (Bonnéry, 2004, p. 139) alors que précisément, l'engagement dans la tâche ne suffit pas à construire les savoirs attendus, et que l'enseignant ne transmet pas « l'activité de secondarisation qu'elle sollicite » (Bonnéry, 2004, p. 142).

si l'évaluation est mauvaise ou 'gentil' si l'évaluation est bonne. Et enfin, lors de leur entrée à l'école secondaire (le collège en France), cette relation entre l'élève et l'enseignant particulière ne pouvant plus être maintenue, les élèves se retrouvent « à nu », mis face à eux-mêmes et face à la classe, confrontés à ce qui est attendu d'eux, c'est-à-dire une maîtrise des savoirs. Ils entrent alors dans un processus de désengagement, de remise en question de la norme scolaire les mettant à risque de décrocher, et ce, dans l'espoir de trouver une reconnaissance ailleurs que dans la sphère scolaire.

Que ce soit à travers une influence positive ou négative, la relation entre l'élève et les enseignants apparaît dans ces recherches sur « le décrochage de l'intérieur » comme un élément important de l'expérience scolaire de ces adolescents. Dans l'analyse de Martin et Bonnéry (2002) tout d'abord, tant qu'elles peuvent exister, les « relations personnalisées privilégiées » (Martin et Bonnéry, 2002, p. 145) avec l'enseignant ont le pouvoir d'attacher les jeunes en difficulté à l'école. Mais de type affectif et avant tout orientées vers la valorisation des efforts des enfants, ces relations entre l'élève et ses enseignants réduisent les chances de pointer et de résoudre leurs problèmes d'ordre cognitif alors qu'ils sont, d'après cette recherche, au cœur des processus de décrochage. Ces chercheurs ajoutent que ce type de relation brouille les registres, c'est-à-dire occulte les fonctions institutionnelles des enseignants aux yeux de leurs élèves empêchant ces derniers de réellement s'inscrire dans l'école comme élève ayant des tâches d'élève et les mettant à risque de confondre évaluation scolaire et jugement sur leur personne, accroissant par la même occasion les risques de décrochage scolaire ultérieurs. Dans la recherche de Charlot (1999), les adolescents accordent une grande importance aux relations, et il semblerait qu'ils parviendraient à donner du sens à leur expérience scolaire si, ayant une relation individuelle avec leurs enseignants, l'école les amenait à « apprendre à devenir quelqu'un ».

La littérature nord-américaine en éducation sur les pratiques scolaires les plus susceptibles d'améliorer la persévérance scolaire des jeunes à risque de décrocher n'est pas en reste et elle fait elle aussi, et de façon fréquente, ressortir la relation entre l'élève et ses enseignants comme étant un facteur clé (Allen et al., 2011; Baker, 2006; Fredriksen et Rhodes, 2004; Janosz, 2010; Janosz et Deniger, 2001; Pianta et Allen, 2008; Pianta, Nimetz, et Bennett, 1997) et la capacité des écoles à soutenir le développement des jeunes semble systématiquement passer par des relations positives entre les élèves et leurs enseignants (Chouinard et Archambault, 2003; Pianta et Allen, 2008).

Finalement, influente comme elle semble l'être sur l'expérience scolaire des adolescents, la relation de l'élève avec ses enseignants pourrait s'avérer être la 'porte d'entrée' de la lutte au décrochage scolaire des adolescents recherchée dans cette thèse, c'est-à-dire un élément à la fois mobilisable par l'école et pouvant possiblement, sous certaines conditions à découvrir, ne pas jouer à l'encontre des effets de certains facteurs corrélés avec le décrochage scolaire, ni de forces internes et systémiques en jeu, avec lesquels l'école doit composer.

Ce lien entre persévérance scolaire et relation élève-enseignants doit donc être exploré, et ce d'autant plus que la compréhension des modalités par lesquelles cette relation agit sur l'expérience scolaire permettra peut-être de trouver des façons de soutenir la persévérance des jeunes. Elle conduira peut-être à remettre en question certains postulats insuffisamment questionnés tels que le fait que seules des solutions adaptées à chacun des multiples profils de décrocheurs, voire à chacun des facteurs corrélés avec le décrochage, peuvent avoir un effet pour contrer le phénomène du décrochage scolaire, que seules des solutions mobilisant des équipes de spécialistes autour de l'enfant sont efficaces ou encore que quel que soit le milieu social, il faut consacrer des moyens à amener les familles à devenir des partenaires engagés avec l'école auprès de leur enfant. De plus, cette compréhension permettra peut-être de

contribuer à améliorer la qualité de ces relations entre l'élève et son enseignant - pointée par ailleurs par la recherche comme étant inégale (Pianta et Allen, 2008, p. 21) – en apportant un éclairage nouveau sur les pratiques des enseignants et en contribuant peut-être à accroître et l'engagement de ces derniers dans leur métier et celui des jeunes dans leur scolarité (Sarason, 1982).

1.5 Synthèse

Un premier temps de ce chapitre amène à se centrer sur le concept principal de cette thèse qui est ressortie comme étant un des plus forts prédicteurs du décrochage scolaire (Rumberger, 1995) : l'expérience scolaire. Un deuxième temps conduit à la question du sens donné à l'expérience scolaire, qui a été principalement posée par le courant de la recherche sur le « décrochage de l'intérieur ». Ce courant analyse le décrochage lui-même comme un processus de désengagement graduel et non pas comme un résultat, et fait ressortir la question du sens comme une clé de la persévérance scolaire. Or, ce courant n'explore pas cette question du sens en lien avec la relation de l'enseignant avec son élève, alors que cette relation est donnée par ailleurs comme jouant un rôle fondamental dans la persévérance.

Outre leur positionnement théorique, les recherches de ce courant aboutissent à des voies de recherche utiles à cette thèse. En premier lieu, il ressort que la question centrale de la réussite scolaire est celle du sens de l'expérience scolaire dans un « ici et maintenant » davantage que par rapport à un projet d'avenir, et que ce sens provient pour ces jeunes des articulations entre leurs situations et activités scolaires et les dynamiques sociales et subjectives dans lesquels ils se trouvent (Rochex, 1995). Il ressort ensuite qu'« apprendre à devenir quelqu'un » est l'enjeu, dans leurs propres mots, à partir duquel ces élèves « font sens de ce qu'on leur apprend » (Bautier et Rochex, 1998) et qu'il se joue à leurs yeux davantage dans l'apprentissage des relations aux autres que dans un travail d'introspection du moi ou d'appropriation des savoirs scolaires (Charlot, 1997). De plus, alors même que ces jeunes accordent une

grande importance aux relations, ils ne perçoivent pas les enseignants comme des agents d'apprentissage individualisés avec qui des relations de « personne à personne » sont possibles. Cela contribue à rendre leur expérience scolaire difficile (Charlot, 1997). D'autres travaux permettent ensuite de comprendre que le sens donné à l'expérience scolaire n'est pas réductible à une dimension qui ne serait qu'affective car si la relation de l'élève avec son enseignant peut être le lieu de potentielles « relations personnalisées privilégiées » (Bonnéry, 2004, p. 145), ces dernières peuvent en réalité, diminuer les chances que les problèmes d'ordre cognitif à la source des processus de décrochage de ces jeunes ne soient pointés et finalement résolus, accroissant finalement les risques de décrochage (Bonnéry, 2004). Ainsi, si la relation de l'élève avec son enseignant est un élément déterminant de la persévérance scolaire d'élèves à risque de décrocher, elle ne l'est pas sur la base exclusive de critères d'affection, de chaleur et de bienveillance.

Plusieurs choix découlent de cette présentation et guident la constitution du cadre théorique et méthodologique de cette recherche. Le premier est celui d'articuler l'analyse autour du concept d'expérience scolaire car il semble être une clé pour comprendre le point d'orgue de cette recherche à savoir, la façon dont le sujet peut donner du sens à son vécu scolaire. Ce faisant, des notions telles que « qualité de l'expérience scolaire » seront interrogées et définies plus en détails. Les conséquences pour ces jeunes de l'apprentissage des relations aux autres et de l'existence d'une relation avec l'enseignant rendant possibles de véritables échanges de « personne à personne » sans dimension affective susceptible de nuire à l'identification des processus cognitifs déficients, seront elles aussi explorées.

Le second choix tient à examiner l'expérience scolaire en lien avec les pratiques enseignantes, la relation de l'élève avec son enseignant et avec les éléments du contexte scolaire qui les rendent possibles, car elles semblent constituer un facteur lourd du sens que les élèves donnent à leur expérience à l'école. Plus précisément, ce

sont les pratiques et interactions enseignantes et les éléments du contexte scolaire à partir desquels se bâtissent des relations « positives » qui seront interrogées. Ce choix se présente comme une alternative complémentaire aux recherches sur les variables prédictives du décrochage scolaire qui n'offrent que peu d'éléments permettant d'envisager des avenues possibles pour rompre le cercle pervers du décrochage. Ce choix se présente aussi comme une voie complémentaire aux recherches sur le décrochage « de l'intérieur », qui si elles s'intéressent à la question du sens donné par l'élève à son expérience scolaire, n'ont pas nécessairement pour objectif d'identifier des solutions pouvant être mises en œuvre par l'école. Cette présente recherche doit ainsi inclure dans l'analyse la description des pratiques enseignantes, à la fois indicateurs et éléments fondateurs de ces relations dites « positives », c'est-à-dire dans cette recherche, des interactions maître-élèves susceptibles de rompre le cercle vicieux dans lequel se trouvent les adolescents déjà « décrochés de l'intérieur » et ce dans l'optique de proposer une application opérationnelle des résultats.

En ce sens, la question de recherche à la base de cette présente thèse se formule ainsi : Dans quelle mesure et de quelle façon la relation entre un enseignant et un élève de milieu défavorisé à risque de décrocher de l'école peut avoir une influence significative sur l'expérience scolaire de ce dernier ?

CHAPITRE II

LE CADRE THEORIQUE

Le premier chapitre a consisté à problématiser à partir de faits empiriques autour du décrochage scolaire au Québec et d'un état des lieux de la littérature scientifique qui a conduit à resserrer la focale sur les liens entre la relation de l'élève avec ses enseignants et expérience scolaire chez les adolescents à risque de décrocher. Plus précisément, cette recherche s'intéresse aux liens entre la relation de l'élève avec ses enseignants et l'expérience scolaire à travers les effets des pratiques enseignantes sur l'expérience scolaire des jeunes. Les dimensions scolaires de cette expérience (perspective française) mais aussi sociales (perspective nord-américaine) sont observées et ce, dans une conception du décrochage comme « décrochage de l'intérieur », c'est-à-dire un processus lié à un déficit de sens donné par le sujet à son expérience (perspective française et québécoise).

Les deux chapitres suivants posent les bornes théoriques²⁸ et méthodologiques de cette thèse, lesquelles découlent à la fois de l'infléchissement de la problématique vers les dimensions des expériences scolaires des élèves, de la recherche d'un dénominateur commun à l'observation des pratiques enseignantes et enfin de la volonté de prendre en compte des éléments du contexte scolaire à partir desquels se développent des relations de l'élève avec ses enseignants dites « positives ».²⁹

²⁸ Bien que de type hypothético-déductif, cette recherche retient l'idée selon laquelle une définition de départ n'empêche pas l'émergence de différents constats en cours d'analyse.

²⁹ Ce chapitre devrait également permettre de repérer le caractère transférable de l'analyse, lors de l'étape de la mise en relation des catégories du corpus, d'enrichir les mises en relation afin que la modélisation soit la plus fidèle possible à la complexité du réel et ce afin qu'une compréhension théorique vraisemblable des données récoltées puisse se développer.

2.1 La conception du sujet et de l'école

Cette recherche se donne pour objectif de comprendre les modalités par lesquelles la relation de l'élève avec son enseignant peut amener un jeune «décroché de l'intérieur» à transformer le regard qu'il porte à sa propre expérience scolaire et à lui donner du sens, tout en étant attentif aux conditions du contexte scolaire susceptibles d'influencer ces interactions. Cet objectif relève d'une sociologie qui considère certes l'adolescent d'après sa position d'élève à risque de décrocher dans le système scolaire, mais aussi en tant qu'être qui donne un sens à son expérience sociale. Cette conception de l'être humain fait écho à celle de la sociologie du sujet et plus précisément de « la subjectivation » (Charlot, 1997, p. 41), et qui définit le sujet comme étant :

« un être humain, (...) porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains (...); un être social, qui naît et grandit dans une famille (...), qui occupe une position dans un espace social; un être singulier, exemplaire unique de l'espèce humaine, qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité. » (Charlot, 1997, p. 35)

Ainsi, « l'expérience scolaire est celle d'un sujet et une sociologie de l'expérience scolaire doit être une sociologie du sujet » (Charlot, 1997, p. 41). L'élève est dans cette thèse et avec les travaux inscrits dans le courant de la sociologie du sujet³³, un sujet social. L'objet d'analyse - les liens entre les relations de l'élève avec son enseignant et les évolutions du sens donné à sa propre expérience par le sujet - relève

³³ Avec Rochex (1995), dans cette même perspective, la vision du sujet intègre des dimensions sociologique et psychologique, et le sujet est «réinvesti (...) de sa capacité d'action et de réaction» (Gohier, 1997, p.435).

à la fois de l'influence d'éléments de son psychisme³⁴ et de celle des structures et des institutions, en premier lieu desquelles l'école.

Enfin, ce sujet ne se conçoit pas dans cette recherche comme le producteur d'un discours réflexif stable et unifié, mais comme un acteur aux prises avec des forces antagonistes qui tente, tant bien que mal, de trouver une cohésion suffisante pour ne pas « devenir fou » (Charlot, 1999, p. 330-331).

La conception de l'école qui accompagne cette sociologie du sujet est celle d'une école qui n'est pas seulement un lieu d'apprentissages et de socialisation, mais qui est aussi un lieu susceptible de faciliter ou au contraire de perturber voire empêcher cet investissement subjectif de l'élève. Ainsi, la scolarisation du problème du décrochage n'est pas, dans cette recherche, aussi forte que dans les recherches françaises³⁵, et sa « socialisation » pas aussi prononcée que dans les recherches nord-américaines³⁶. La focale porte sur les liens entre les interactions entre l'enseignant et l'élève à travers ses pratiques, et l'expérience scolaire des élèves, dans une visée d'analyse des dimensions pédagogiques et d'aide à la socialisation de ces interactions et pratiques certes, mais aussi d'analyse de leur dimension d'aide à la subjectivation, c'est-à-dire à travers ce que ces interactions et pratiques apportent pour permettre aux adolescents de donner un sens à leur expérience scolaire.

³⁴ Psychisme est entendu ici en référence au sujet, « comme support de ses représentations, de ses valeurs et de ses mobiles de l'action » (Charlot, 1997, p. 36) et non pas comme « psychisme de position », ce que serait l'habitus de Bourdieu.

³⁵ Une certaine nuance doit être apportée ici cependant. Périer, par exemple, a décrit en France cette école dans laquelle « une configuration nouvelle requérant l'engagement dans des activités plus étendues et des relations plus complexes se substitue progressivement à un mode de régulation traditionnel procédant par la médiation de règles établies, de procédures institutionnalisées et ritualisées » (Périer, 2010, p. 8). Et bien sûr Dubet...

³⁶ Il est ici fait référence à l'analyse de Bernard (2011, p. 91).

2.2 Le concept d'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli (1994, 1996)

L'expérience sociale de Dubet désigne le fait que le sujet est un acteur social qui fait des choix et agit en lien avec des dimensions à la fois sociales, stratégiques et subjectives. Dubet parle de l'expérience sociale de l'acteur comme d'une combinaison ou d'une articulation de ses «logiques d'action». Cette articulation est donc à la fois déterminée socialement et intrinsèquement liée à un travail de l'acteur. Elle est déterminée socialement car elle est liée à la socialisation de l'acteur et à sa situation dans un système dans lequel se jouent des concurrences et elle est intrinsèquement liée à son travail car celui-ci construit une cohérence propre et se socialise comme sujet, aussi bien qu'il le peut (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 66). La sociologie de l'expérience de Dubet a donc comme objet le travail des acteurs vis-à-vis de cette obligation de combinaison des trois dimensions ou logiques d'action.

Au sein de cette théorie, Dubet donne un statut particulier à la subjectivité de l'acteur. Il explique en effet que la dynamique engendrée par cette articulation entre les différentes dimensions de son expérience constitue la subjectivité de l'acteur et alimente sa capacité de réflexivité et son sentiment de contrôle (Dubet, 1994, p. 105). S'il ne parvient pas à construire cette cohérence entre les différentes dimensions de son expérience, l'acteur subit alors cette dernière sans distance réflexive et sans sentiment de contrôle. Le concept d'expérience scolaire met ainsi l'accent sur la nécessité pour les individus de construire le sens de leurs pratiques.

En phase avec cette conception de l'expérience sociale et du sujet, l'expérience scolaire est définie comme une épreuve faite de relations sociales et de situations vécues au quotidien (M. Potvin et al., 2010, p. 13) dans laquelle les enseignants et les élèves sont obligés de combiner et d'articuler les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 65). Le concept d'expérience scolaire intègre «la subjectivité des acteurs et les contraintes objectives de leur action, confrontée à diverses logiques» (Tardif, 1996, p. 213). Il permet donc

d'explorer à la fois les modalités par lesquelles les élèves peuvent donner du sens à leur expérience scolaire et les conditions qui rendent possible ou gênent ce travail subjectif³⁷.

Cette théorie propose donc un outil conceptuel en phase avec la transformation de la société mais aussi avec celle de l'école qui ne peut plus être considérée comme un système qui fournit extrinsèquement une unité de significations aux acteurs qui la composent (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 66). Le concept d'expérience scolaire, « versant subjectif du système scolaire » (Dubet, 1996, p. 13) mais ne pouvant toutefois être isolé des « mécanismes objectifs qui le produisent » (Dubet, 1996, p. 17), offre un outil qui permet de prendre en compte le fait que c'est maintenant aux élèves et aux enseignants qu'il incombe de faire le travail qui va leur permettre d'unifier ces significations pour au minimum « ne pas devenir fou » en restant à l'école et au mieux parvenir à y « devenir quelqu'un » (Charlot, 1999).

L'expérience scolaire des élèves sera donc analysée à partir des trois dimensions suivantes :

1. La logique d'intégration sociale, c'est-à-dire l'« intériorisation de valeurs à travers des rôles » (Charlot, 1997, p. 42), d'un habitus (Bourdieu), ou dit autrement, la part d'identité qui leur vient de leurs appartenances sociales.

« Cette logique d'action enserme une grande part de la socialisation, des rôles, des formes d'autorité et des règles auxquels l'élève doit adhérer » (Janosz et Deniger, 2001, p. 22) sans oublier la part de leur identité qui leur vient de leurs appartenances « de classe sociale », mais aussi, particulièrement chez les adolescents, la part de leur

³⁷ Ce concept permet par ailleurs d'évincer le risque pointé par Bonnéry (2004) d'une vision fataliste du 'handicap socioculturel' par rapport à l'échec scolaire. Cet auteur a montré que si « la déscolarisation est plus fréquente dans les classes populaires, c'est d'abord une question d'acquisitions non réalisées » (Bonnéry, 2004, p. 136).

identité qui provient de leur appartenance aux groupes de pairs et qui est à l'origine de nombreux rôles et de règles auxquels ils doivent se conformer.

La socialisation consiste alors en une intériorisation cognitive et normative du monde comme ordre, c'est-à-dire «un ensemble organisé dans lequel les normes et les rapports sociaux définissent la place de chacun, la forme et le niveau de son intégration» (Janosz et Deniger, 2001, p. 22). Par ailleurs, il faut noter que ces espaces de relations dans lesquels les sujets s'intègrent peuvent « (...) entrer en contradiction au plan normatif, créant de l'hyperconformisme, de l'aliénation ou des situations de dissonance cognitive.» (Potvin et al., 2010, p. 14)

2. La logique stratégique, c'est-à-dire la capacité des sujets à se définir à partir de ce qu'ils possèdent pour agir, leurs ressources et leurs intérêts, en concurrence avec les autres acteurs, et qui peut les conduire à se distancer des rôles sociaux prescrits.

«Dans ce registre de l'action, la socialisation n'est plus réductible à l'intériorisation d'un habitus, mais elle est l'apprentissage d'une capacité stratégique qui implique, au contraire, une distance au rôle et aux appartenances.» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 63).

Cette logique fait intervenir la façon dont les élèves «voient leur métier d'élève et leur projet professionnel» (Potvin et al., 2010, p. 15).

3. La logique de subjectivation, «c'est-à-dire leur capacité à se distancer d'eux-mêmes, à se définir comme des sujets autonomes en référence à leur culture et à construire une distance à l'ordre des choses» (Janosz et Deniger, 2001, p. 23). Elle est en lien avec le fait qu'ils ne se confondent ni avec leurs rôles, ni avec leurs intérêts (Charlot, 1997, p. 42).

«Cette logique réfère donc à la manière dont l'élève a développé une aptitude critique à mettre à distance les jugements de l'institution ou les pressions du marché parce qu'il a une vision «éthique» de lui-même. (...) Dans cette

logique, le discours du sujet met l'accent sur (...) la distance, la résistance et la réflexivité, qui vont à l'encontre de l'hyperconformisme ou de l'aliénation du sujet.» (Potvin et al., 2010, p. 15).

Si c'est cette capacité réflexive liée à l'articulation harmonieuse des deux autres logiques d'action qui est considérée, il peut être constaté que le statut de cette troisième logique est particulier. Condition pour « donner du sens à » et existant conjointement au sentiment de maîtrise de sa propre vie, elle serait en quelque sorte un résultat de la combinaison réussie deux premières logiques.

Dubet et Martuccelli (1996) ajoutent que, si toute éducation est une auto-éducation, «ce travail ne se réalise pas dans le seul face à face pédagogique des maîtres et des élèves (et qu') il engage une multiplicité de relations et de sphères d'action» (Dubet, 1996, p. 13). Autrement dit, l'école est le lieu de négociation d'une identité plurielle pour les jeunes et d'autres influences extérieures à l'école viennent aussi s'y ajouter (famille, groupe ethnique, pairs, etc.).

«L'expérience des jeunes, qui est aussi non scolaire (familiale, amicale et autres), comporte donc plusieurs dimensions, traversées par des logiques d'action parfois en tension les unes avec les autres. Par exemple, le projet de l'élève peut s'opposer au 'métier d'élève', qui s'exprime souvent sur un mode purement normatif, instrumental ou stratégique, ou encore aux relations affectives qu'il peut développer avec les professeurs ou les élèves» (Potvin et al., 2010, p. 17)³⁸

Pour finir, seront prises en compte les influences de l'âge et de la position scolaire de l'élève sur l'expérience, c'est-à-dire des éléments liés à sa place dans le système scolaire, et également ce que Dubet et Martuccelli appellent la « variable diachronique » et qu'ils expliquent par le fait qu'« (...) au fil de l'aventure scolaire, la

³⁸ Un rapprochement entre les trois logiques de Dubet et ce que dit Dubar (1991) peut être fait lorsque ce dernier explique que ce sont les logiques identitaires qui donnent leur sens aux logiques de formation des sujets, et que ces logiques identitaires dit-il, « résultent d'une double transaction : l'une, de nature biographique, relie la trajectoire antérieure et la construction "subjective" d'une vision de l'avenir possible; l'autre, de nature structurelle et relationnelle s'établit entre la projection de l'avenir individuel et les projets de l'entreprise. » (Dubar, 1991, p. 95).

nature et le poids des diverses logiques de l'action se transforme parce que les enfants grandissent, et parce que leur position dans le système n'est plus la même» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 65). Place faite au groupe de pairs, accentuation de la compétition dans le système, accroissement de l'importance du projet comme dimension de l'expérience sont quelques-uns des effets concrets en lien avec cette variable.

Comprendre comment se joue cette articulation entre les trois logiques et les conditions qui la facilitent ou la perturbent est précisément au cœur de cette recherche. Mais de façon complémentaire aux travaux de Dubet, cette recherche questionne la façon dont la relation et les interactions entre enseignants et élèves, via les pratiques enseignantes, intervient dans ce travail subjectif de l'élève.

2.3 L'articulation entre la relation de l'élève avec son enseignant et l'expérience scolaire

Ainsi, à l'aide de ce double regard à la fois sociologique et psychologique, une expérience scolaire positive est définie comme une épreuve au cours de laquelle les élèves combinent leurs trois logiques d'action (d'intégration, stratégique et de subjectivation) d'une façon qui leur donne le sentiment de jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, de la maîtriser, d'y trouver du sens, d'être motivés par elle et de se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience. A contrario, une expérience scolaire négative est définie dans cette recherche comme une épreuve au cours de laquelle les élèves subissent la coexistence de leurs logiques d'action d'une façon passive, sans éprouver de sentiment de contrôle et sans être capables d'y trouver un sens. Leur expérience scolaire peut alors comporter du «déchirement, de l'hétéronomie et de la négativité» (Tardif, 1996, p. 213) possiblement contributeurs au décrochage.

L'utilisation du concept d'expérience scolaire devrait permettre de comprendre les modalités et les conditions alimentant les cercles vertueux des relations de l'élève avec son enseignant positives et les cercles vicieux des relations négatives, et ce, en prenant en compte les éléments liés aux conditions de la «réalité extérieure» influençant ces relations.

2.4 Les questions et objectifs de recherche

Le programme Pilote aurait un effet sur la persévérance scolaire parce qu'il transforme l'expérience scolaire des élèves en modifiant le sens de leur scolarité. Un facteur lourd de ce processus serait la place importante qu'occupe le développement d'une relation de proximité entre les enseignantes et les élèves. Si le caractère exploratoire de la recherche justifie l'absence d'hypothèses de départ, des questions et des objectifs guident l'analyse inductive générale. Dans la suite de la problématique et du cadre théorique présentés précédemment, l'analyse doit répondre aux questions suivantes et atteindre les objectifs suivants associés à ces questions :

- Question 1 : Partant du contexte particulier du projet Pilote, comment la relation de l'élève avec son enseignant agit sur l'expérience scolaire de jeunes de secondaire «décrochés de l'intérieur» ?

Objectif 1. À partir de l'observation des interactions en classe et à la maison et des entrevues avec la chercheuse et les enseignantes, repérer et décrire les conditions d'existence des acteurs (l'âge, le type de milieu socio-économique fréquenté, le cheminement scolaire, le type de liens avec l'école, avec les pairs et avec les enseignants en général).

Objectif 2. À partir de l'observation de leurs interactions en classe et de leurs entrevues avec les enseignantes en début d'année, décrire si les élèves :

- a. ont leur place dans le groupe de pairs et face aux enseignantes, ou pas ;
- b. ont un rapport stratégique à l'école, c'est-à-dire possèdent des stratégies par rapport à un «marché scolaire» dont ils comprennent les règles et savent en user en vue d'atteindre leurs objectifs, ou pas ;

- c. ont le sentiment de jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, de la maîtriser, d'y trouver du sens, d'être motivés par elle et de se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience ou au contraire la subissent et s'y sentent aliénés.

Objectif 3. À partir de l'observation de leurs interactions en classe, à la maison ou dans le quartier, et des entretiens avec les enseignantes ou avec la chercheure, tout au long de l'année scolaire, repérer et décrire l'évolution de l'expérience scolaire des élèves, c'est-à-dire les évolutions de:

- a. leur capacité à trouver leur place dans le groupe de pairs et face aux enseignantes,
- b. leur capacité à avoir un rapport stratégique à l'école,
- c. leur sentiment qu'ils peuvent jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, qu'ils peuvent la maîtriser, y trouver du sens, être motivés par elle et se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience.

- Question 2 : Quels sont les interactions entre les élèves et leur enseignante, les pratiques enseignantes et les éléments de contexte scolaire pouvant favoriser des relations positives, c'est-à-dire des relations susceptibles de rompre le cercle vicieux dans lequel se trouvent ces adolescents ?

Objectif 4. À partir de l'observation des interactions en classe, lors de sorties extra-scolaires et lors d'entrevues des jeunes avec les enseignantes ou avec la chercheure, tout au long de l'année scolaire,

- a. décrire les éléments constitutifs de la relation de l'élève avec son enseignant à Pilote en identifiant les objectifs poursuivis par les enseignantes et les caractéristiques de leurs interactions avec les jeunes et pratiques enseignantes,
- b. rapprocher les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire de ces jeunes et les éléments constitutifs de la relation de l'élève avec son enseignant afin d'aboutir à une proposition de modélisation des influences de la relation sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli.
- c. identifier les éléments de contexte scolaire pouvant faciliter des relations de l'élève avec son enseignant positives.

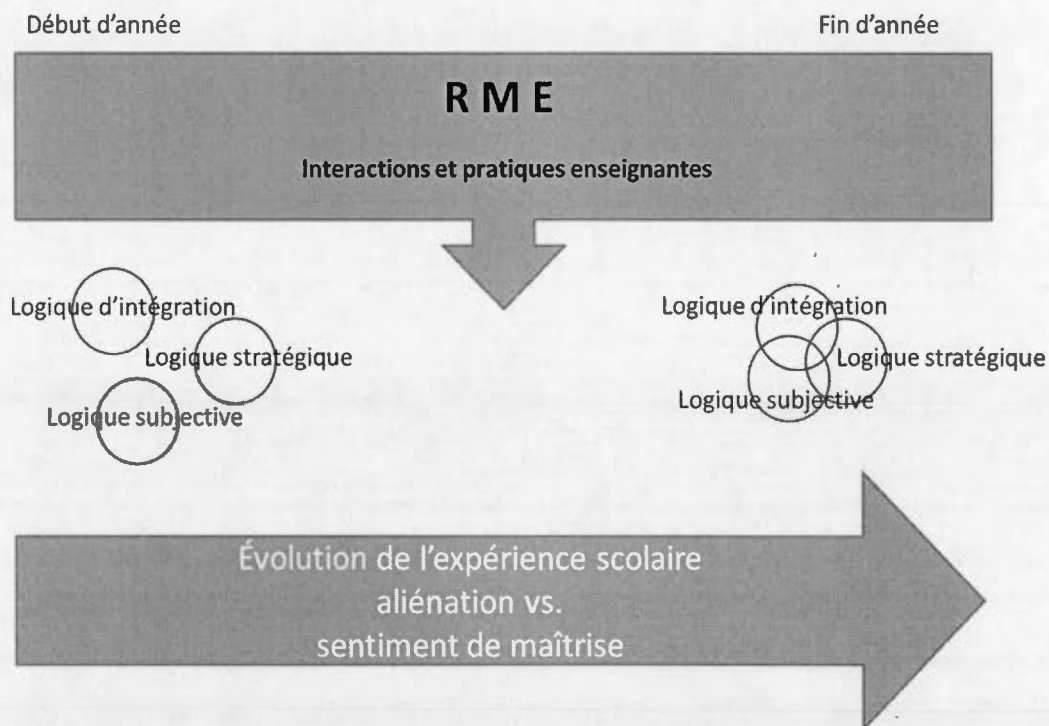
2.5 Synthèse

Le premier chapitre a permis de montrer que la relation de l'élève avec son enseignant était un élément déterminant de sa persévérance scolaire via le sens donné à son expérience à l'école (Rochex, 1995; Charlot, 1997; Bautier et Rochex, 1998). Le deuxième chapitre établit que le concept d'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli est pertinent pour explorer la question de recherche de cette thèse et ce, à plusieurs titres. Tout d'abord, il relève d'une sociologie qui permet de considérer l'adolescent d'après sa position sociale, familiale et scolaire, mais aussi en tant qu'acteur construisant du sens, aux prises avec des forces antagonistes et dont le discours réflexif n'est ni unifié ni stable. Cette sociologie permet également une perception de l'école comme étant un lieu susceptible de faciliter ou bien au contraire de perturber voire empêcher l'investissement subjectif de l'élève.

Ensuite, traversé par ses trois logiques d'action, le concept d'expérience scolaire fait porter la focale de cette recherche sur trois dimensions intéressantes des interactions et des pratiques enseignantes : celle de l'aide à l'intégration, de l'aide au développement d'un rapport stratégique à l'école et celle de l'aide à la subjectivation. Il permet une exploration des modalités par lesquelles les élèves peuvent donner du sens à leur expérience scolaire et des conditions qui rendent possible ou gênent ce travail subjectif. Plus spécifiquement, en lien avec la logique d'intégration scolaire, les analyses devraient permettre de comprendre comment les interactions entre l'élève et son enseignante facilitent ou gênent l'intériorisation des rôles et la capacité à trouver sa place dans le groupe de pairs. En lien avec la logique stratégique, les analyses devraient permettre de montrer si ces interactions alimentent un hyperconformisme des élèves qui serait le signe de leur absence de maîtrise stratégique des rôles scolaires, un «instrumentalisme cynique», signe d'«une action stratégique dépourvue d'adhésion aux normes et aux valeurs scolaires» (Dubet et

Martuccelli, 1996, p. 63) ou encore un juste équilibre entre les deux, et de quelle façon elles le font. Et enfin, par rapport à la logique de subjectivation, les analyses devraient permettre de voir si ces interactions facilitent ou perturbent le développement, chez les élèves, du sentiment de jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, de la maîtriser, d'y trouver du sens, d'être motivés par elle et de se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience.

Figure 1 : Représentation de la place et des interactions des concepts théoriques de la recherche



Au-delà du fait déjà souligné précédemment qu'il existe peu de recherches prenant comme objet principal la relation de l'élève avec son enseignant pour des jeunes de secondaire, a fortiori «décrochés de l'intérieur», l'originalité de cette recherche repose sur le fait d'interroger les postulats selon lesquels ces relations sont moins importantes pour les adolescents que pour les enfants scolarisés à l'école primaire,

que s'il y avait plus de relations entre l'école et les familles, les jeunes réussiraient bien scolairement⁴⁵ et que seules des interventions d'équipes spécialisées, adaptées à chaque type de profil de décrocheur peuvent être efficaces contre le décrochage scolaire. De plus, il n'existe pas à ce jour de travaux qui aient pu observer des relations entre l'élève et son enseignant quasi-exclusives (une classe, deux enseignantes dédiées) à l'école secondaire⁴⁶ et «non dominée par l'urgence» (Janosz, 2010).

L'objectif ultime d'une telle recherche est de voir comment la relation de l'élève avec son enseignant peut transformer le plus durablement possible l'expérience scolaire des adolescents «décrochés de l'intérieur» au point d'en influencer le cheminement scolaire positivement et de décrire les interactions maître-élèves, les pratiques enseignantes et les éléments de contexte scolaire pouvant favoriser de telles relations dites «positives».

⁴⁵ La remise en question de ce postulat est à la base de certains travaux de Périer (2007, 2010).

⁴⁶ Cela s'explique notamment par le fait que les règles du Ministère de l'Éducation français interdisent à un enseignant français d'enseigner dans une autre matière que celle pour laquelle il a été formé. En cela, le programme Pilote représente une opportunité de recherche tout à fait originale et qui ne pourrait exister en France, alors même que plusieurs équipes françaises travaillent sur l'expérience scolaire de jeunes en échec scolaire (ou à risque de décrocher).

CHAPITRE III

LA METHODOLOGIE

Comme précisé en introduction, la construction de l'objet de cette recherche, l'élaboration du cadre conceptuel et de la méthodologie, de même que la réalisation du recueil de données ne se sont pas faits linéairement. Les pôles épistémologique, théorique, morphologique et technique (Lessard-Hébert, Goyette, et Boutin, 1997) ont été bâtis en parallèle, dans un état conscient d'une certaine naïveté épistémologique mais aussi pour tenter d'échapper aux «allant-de-soi» (Charlot, 1997, p. 13) sociologiques et idéologiques sur la question du décrochage scolaire et sachant néanmoins ne pas tout à fait y parvenir. Après un bref exposé de la genèse du projet et du cas à l'étude, le choix des approches puis le devis seront présentés au début de ce chapitre, les participants seront ensuite décrits, l'instrumentation, la procédure et le plan d'analyse suivront.

3.1 La genèse du projet

L'idée de recueillir des images vidéo a d'abord germé avec le projet de réaliser un long métrage documentaire destiné au grand public sur la transformation du rapport à l'école de jeunes du secondaire dits «à risque», sur une année passée dans un programme scolaire particulier de lutte contre le décrochage scolaire. Après avoir reçu le soutien de la direction de l'école et du réseau Est⁴⁷ pour la réalisation de ce projet, puis celui des deux enseignantes de Pilote, la chercheuse a reçu l'appui d'une

⁴⁷ Le réseau Est est un des cinq grands réseaux divisant le territoire dirigé par le Directeur général de la Commission scolaire de Montréal. Trois autres réseaux sont à ajouter : le réseau des écoles spécialisées pour les élèves handicapés en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), le réseau des centres de formation générale des adultes et le réseau des écoles de la formation professionnelle.

maison de production de film documentaire. Avec cet appui, le projet a pris une ampleur qui a en partie bénéficié à cette recherche.

Tout d'abord, il est rapidement apparu que pour pouvoir suivre ces jeunes en classe, auprès de leurs amis et dans leurs familles, une présence importante sur le terrain allait être nécessaire. Ensuite, la richesse du matériel s'est imposée d'elle-même : avec un budget plus important, il devenait possible de recruter une équipe technique (preneur de son et caméraman) et de récolter des données dans des conditions professionnelles. La prise de son notamment, particulièrement difficile à faire dans l'ambiance d'une salle de classe dans des conditions non professionnelles, allait être d'une qualité suffisante pour pouvoir capter les échanges informels entre les sujets. Ainsi, aux prises de notes en observation liées à une présence sur le terrain (classe et famille) de la chercheure, avec ou sans l'équipe, de une à deux journées par semaine en moyenne sur l'année scolaire, s'ajoutait le matériel filmé avec l'équipe technique, le matériel enregistré par les enseignantes elles-mêmes lors des entrevues individuelles de suivi qu'elles faisaient avec les élèves et celui réalisé par les jeunes eux-mêmes (enregistrements sonores et photos). La décision de faire cette thèse de doctorat s'est prise en lien avec l'enthousiasme des acteurs concernés pour les projets de film et de recherche, la richesse du matériel qui allait être récolté et les intérêts de recherche de la chercheure, portant à la fois sur les possibilités de transformation de l'expérience scolaire de jeunes en difficulté et l'exploration des avantages et limites d'une méthodologie de recueil de données reposant sur des données principalement filmées.

3.2 Le cas à l'étude

3.2.1 Le choix de Pilote

Le cas à l'étude est la classe d'un programme appelé «Pilote». Ce terrain principal a été retenu à la suite d'une discussion avec la direction de l'école secondaire Maurice Richard⁴⁸ qui nous a présenté trois programmes en cours attachés à son établissement pour des élèves à risque de décrocher. Le premier, appelé «Je passe partout» a été créé par un organisme communautaire et consistait à offrir de l'aide aux devoirs et à visiter les familles pour aider les parents à soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire. Le second, en partenariat avec le pôle emploi du quartier, consistait à former les jeunes en entrepreneuriat et à les accompagner dans le choix et la mise en œuvre d'une petite entreprise auto-gérée. Et le dernier était le programme Pilote.

En premier lieu, Pilote a été retenu car il a semblé très pertinent de pouvoir baser nos observations sur une situation dans laquelle la relation est exclusive entre deux seuls enseignants et un groupe d'élèves chez des adolescents, a fortiori à risque de décrocher. Le fait de pouvoir recueillir les données dans une classe dans laquelle les élèves n'ont à faire qu'aux deux enseignantes de Pilote présentait en effet l'avantage de s'assurer que leurs perceptions sur - et leur vécu de - la relation maître-élève en cours étaient bien attachés aux relations maître-élèves documentées dans cette recherche. Cela n'aurait pas été possible si nous avions récolté nos données auprès d'un groupe d'élèves ayant à faire à un enseignant par matière comme dans le contexte de l'école secondaire traditionnelle.

⁴⁸ Cette école secondaire est située au cœur d'un quartier populaire de Montréal. 57 enseignants et personnels-ressource y travaillent à temps plein. Quatre éducateurs spécialisés, un conseiller pédagogique, un conseiller d'orientation, un psychoéducateur, une travailleuse sociale, une infirmière, deux orthophonistes et quatre bibliothécaires y travaillent à temps partiel. L'école compte 34 groupes-classes différents dont 17 «à vocation particulière». Les troubles du comportement y sont dits nombreux. L'école a de nombreux liens avec des organismes du quartier. Par souci de confidentialité, le nom de l'école, ainsi que des personnels scolaires et élèves mentionnés, ont été changés et sont fictifs.

En second lieu, Pilote offrait un contexte dans lequel les enseignantes n'étaient pas prises dans des modes d'intervention dominés par l'urgence, une condition déjà relevée par Janosz et Deniger (2001) pour qu'une relation positive puisse se développer.

Enfin, dernier avantage de ce choix de terrain, les jeunes semblaient tous partager un même point de départ en commençant Pilote, à savoir, une expérience scolaire sensiblement négative.

3.2.2 Le programme lui-même

Pilote s'adresse à des jeunes de 15 ans de niveau secondaire 3 et vise à aider ceux ayant été repérés par les enseignants comme étant les plus à risque de décrocher, à rester scolarisés et à trouver leur voie pour terminer rapidement leur scolarité. Son organisation s'inspire d'une autre expérience, Focus, développée à l'école Joseph-François Perreault (Commission scolaire de Montréal). L'idée générale est de chercher à contrer le décrochage scolaire de jeunes aux parcours scolaires incertains en accueillant les élèves dans un local situé à l'extérieur de l'école, la maison des jeunes d'un centre communautaire, le Centre Saint-Damien, avec deux enseignantes exclusivement dédiées à cette classe. Quatre objectifs principaux sont visés:

1. Amener ces jeunes à persévérer à l'école.
2. Améliorer leur engagement scolaire.
3. Les responsabiliser dans leurs apprentissages scolaires.
4. Les aider à se trouver un objectif professionnel.

Pilote bénéficie d'une dérogation du MELS pour encourager les élèves à obtenir un diplôme de la formation professionnelle plutôt que de décrocher. Il a accueilli sa première cohorte de 18 jeunes en septembre 2008.

Les acteurs à l'origine de ce projet, une enseignante d'histoire et la directrice de l'école, mentionnent qu'il repose sur une volonté forte du milieu d'aider les jeunes à ne pas décrocher de l'école. Il faut ajouter que les liens entre l'école Maurice Richard et certains organismes du quartier tels que la Maison de jeunes, le Carrefour Emploi ou le YMCA, sont étroits et profitent à la fois du réseau et de l'expérience passée de la directrice dans le milieu communautaire, et de sa volonté de poursuivre et de développer les partenariats de son école avec ces groupes.

Si Pilote devait être classifié dans un type de pratique particulier, on pourrait dire qu'il est une activité offerte par une école publique, qu'il est de type «alternative à la scolarisation» mais qu'il contient également des éléments relevant de «l'aide aux devoirs» et de la «mise en action». Plus précisément, Pilote offre un soutien individuel et de groupe à des jeunes pour lesquels le système scolaire «traditionnel», ou plutôt standard et dans les murs de l'école, est arrivé à ses limites. Contrairement aux activités de type «alternative à la scolarisation», Pilote ne relève pas d'un organisme communautaire mais bien de l'école secondaire Maurice Richard.

Les pratiques pédagogiques diffèrent de celles d'une scolarisation classique en cela qu'elles consistent principalement en un accompagnement des élèves à la demande, lorsqu'ils travaillent individuellement en classe, avec une minorité de cours magistraux, en une rencontre individuelle des jeunes aux deux semaines et du groupe à chaque semaine et en une attention particulière accordée au maintien d'une dynamique de groupe saine. Favoriser une meilleure relation des jeunes avec leurs enseignants n'est pas un objectif explicite donné par les acteurs à l'origine de Pilote.

Pilote offre un volet d'aide aux devoirs de quatre heures par semaine. Les objectifs associés à ce volet sont d'ordre scolaire et assez peu d'ordre psychosocial. Les objectifs d'augmentation de l'estime de soi de ces jeunes et de travail sur les comportements sont intégrés dans le quotidien du programme Pilote. L'aide aux

devoirs est assurée par une personne ressource présente en classe pour cette activité seulement et elle est une activité optionnelle.

Enfin, Pilote relève également des pratiques de lutte au décrochage scolaire de type «mise en action» à travers les activités communautaires organisées une fois toutes les deux semaines. Ces activités ont un objectif de découverte de ses propres compétences et habiletés sociales. Pilote offre aussi une activité de PPO (Projet personnel d'orientation) destinée à encourager les élèves à aller vers une formation professionnalisante à travers des visites d'écoles professionnelles, des stages en entreprise et des activités de découverte de soi en classe.

Sur les 18 jeunes de la première cohorte inscrits en septembre 2008, 17 ont terminé le programme. Le recueil de données porte sur l'année scolaire 2009-2010, soit la deuxième année d'existence du programme.

3.3 Quelle sociologie ? Le choix des approches

Faire porter cette recherche sur les liens entre les relation des l'élève avec ses enseignants et les expériences scolaires des jeunes consiste à observer, décrire et analyser la rencontre entre un certain type de pratiques enseignantes et les éléments constitutifs de l'expérience scolaire des élèves, éléments possiblement liés à des identités et à des subjectivités en évolution, tout en situant cette rencontre dans des contextes scolaires certes, mais également sociaux, et familiaux,⁴⁹ interpénétrés les uns avec les autres et eux-mêmes changeants. La tâche est pour le moins complexe et appelle une approche qui permette une appréhension dynamique du sens que les phénomènes revêtent pour les acteurs, à travers leurs interactions et dans un contexte situé. L'approche interactionniste permet une telle appréhension des phénomènes (Le

⁴⁹ Car « le jeu des arrangements, compromis, ou accords entre professeurs et élèves dans la classe ne peut être 'isolé des conditions sociales dans lesquelles il se fait' » (Strauss, 1992, p. 246).

Breton, 2004)⁵⁰. Comme dans la perspective phénoménologique, l'objectif est de mieux comprendre le cadre de référence à partir duquel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions «en acceptant de rentrer dans la logique propre des acteurs sociaux, en prise avec le phénomène» (Boutin, 2008, p. 19). Mais sont également pris en compte des éléments du contexte entendu au sens d'« agencements particuliers d'éléments localisés et sans cesse recomposés au travers des relations et interactions entre acteurs » (Périer, 2010, p. 8). Enfin, la volonté de s'intéresser aux « conditions susceptibles d'influencer les expériences et les trajectoires de chacun » justifie d'observer les comportements des sujets dans leur «milieu naturel» (Campbell, 1955)⁵¹.

Prise en compte des « agencements particuliers d'éléments localisés » et du sens donné par le jeune, la tâche questionne également la possibilité de « produire des modèles d'intelligibilité qui échappent à l'infinité des descriptions, sans prétendre accéder à la rationalité illusoire d'une décomposition en variables pures » (Passeron et Revel, 2005). Face à cette complexité, notre démarche rejoint l'approche «contextualiste» décrite par Périer et son ambition d'« éclairer quelques aspects saillants, discriminants et par conséquent structurants de l'expérience des acteurs (...) » (Périer, 2010, p. 9). Dans le cadre de cette recherche, la finalité se limite à aboutir à des hypothèses documentées que des travaux ultérieurs pourront vérifier.

Notre démarche se distingue également par son caractère constructiviste ancré dans la volonté de privilégier la logique inductive et la mise en valeur des liens entre les éléments analysés, et qui se justifie par la spécificité de la question de recherche, laquelle requiert une exploration des perspectives des sujets d'une façon qui éloigne

⁵⁰ Ajoutons le fait qu'il est accessoire que les définitions de la situation par les acteurs soient fidèles à la réalité car ce qui importe dans cette perspective, c'est l'influence des significations attribuées aux situations par les acteurs sur leur propre manière d'agir.

⁵¹ D'une certaine façon, cela situe cette recherche également dans une perspective également qualifiée d'« écosystémique » ou de «naturaliste-écologique» (Boutin, 2008, p. 12)

tout risque de «rédui(re) la réalité à une vision préconçue du monde» (Boutin, 2008, p. 15). L'élaboration d'hypothèses *a priori*, avant que ne commence l'étude du phénomène, ainsi que l'analyse *stricto sensu* à partir de cadres prédéterminés (Boutin, 2008, p. 15) propres à un mode de raisonnement déductif constitueraient à ce titre un risque par rapport aux objectifs poursuivis car ces avenues 'figeraient' d'une certaine façon et limiteraient le spectre des termes de l'analyse en cours et des interprétations possibles.

Pour se résumer, en phase avec la question de recherche, ce « panachage » d'approches devrait permettre d'orienter notre regard pour analyser les interactions qui lient les acteurs au quotidien, de «s'intéress(er) aux significations qu'ils engagent dans ces interactions» (Morrissette, Guignon, et Demazière, 2011, p. 4) et aux conditions susceptibles d'influencer leurs expériences.

3.4 Le devis de recherche

Cette recherche exploratoire propose une étude de cas basée sur un recueil de données de type ethnographique s'étalant sur une année scolaire et sur une analyse de données inspirée de l'analyse inductive⁵² générale telle que présentée Thomas (2006) et reprise par Blais et Martineau (2006).

Ce choix de l'étude de cas unique se justifie de plusieurs façons. Il s'agit en premier lieu de répondre à une question de recherche de type « comment », dans un environnement existant, sur lequel la chercheure ne peut avoir que peu de contrôle et pour lequel la frontière entre le phénomène visé et le contexte n'est pas claire a priori (Yin, 1994, p. 9). Tel que le décrit également Van Der Maren, il s'agit de :

⁵² L'analyse inductive consiste à «construire une explication à partir d'une exploration» (Van den Maren, 1990, p. 94).

«prend(re) une situation-cible, un cas que l'on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et (de) l'examine(r) sous le plus grand nombre d'aspects possibles afin de le comprendre.» (Van Der Maren, 1996, p. 237)

En second lieu, la spécificité de l'étude de cas qui en fait une méthode de recherche pertinente pour cette thèse est qu'elle permet de travailler en examinant un nombre réduit d'acteurs mais sur le nombre le plus élevé possible de variables, à la différence de plans de recherche plus classiques qui «se centrent sur le jeu d'un nombre limité et d'une variété bien identifiée de variables qu'ils tentent d'étudier sur un nombre assez élevé de sujets.» (Van Der Maren, 1996, p. 237).

3.4.1 Les unités d'observation

Les unités d'observation de cette étude de cas sont les élèves et les deux enseignantes. Ceci étant dit, le recueil de données ne se limite pas aux jeunes et aux enseignantes et il inclut les personnes qui sont proches des élèves, c'est-à-dire lorsque c'est possible, leurs parents, leur fratrie et leurs amis. Les limites temporelles de la recherche se situent entre le premier jour et le dernier jour de l'année scolaire 2009-2010.

3.4.2 La logique qui lie les données aux objectifs de la recherche

La logique qui lie les données aux objectifs de la recherche est de type descriptif pour les trois premiers objectifs de cette recherche et de type inductif pour le dernier.

«Les approches déductives visent à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisse par le chercheur. (...) L'induction est définie comme un type de raisonnement qui consiste à passer du spécifique vers le général ; cela signifie qu'à partir de faits rapportés ou observés, le chercheur aboutit à une idée par généralisation. (...). Nous entendons par généralisation le processus par lequel le chercheur dépasse la simple accumulation d'observations en liant les phénomènes entre eux de telle sorte qu'il leur attribue peu à peu des schèmes interprétatifs.» (Blais et Martineau, 2006)

Plus spécifiquement, le type d'analyse choisi, l'analyse inductive générale, est un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives. L'objectif général est de «développer un ensemble de nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne un sens⁵³ aux données brutes» (Blais et Martineau, 2006, p. 8).

Ce choix se base sur le fait que cette approche rend possible l'émergence de résultats en permettant au chercheur de faire ressortir les thèmes les plus fréquents et les plus dominants des données brutes, à partir de différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée, sans que des restrictions ne soient imposées par une méthodologie structurée (Thomas, 2006). C'est bien le chercheur qui doit «dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Ceci permet une ouverture à la possibilité d'avoir un grand nombre de variables et correspond au type de questions de recherche de cette thèse, c'est-à-dire des questions ouvertes mais néanmoins encadrées par des objectifs⁵⁴. D'autre part, la relation de l'élève avec ses enseignants et l'expérience scolaire sont des phénomènes complexes composés d'une multiplicité de pratiques, de décisions et d'interprétations qu'il faut au minimum identifier et décrire avant d'envisager de les quantifier ou d'en analyser les liens de cause à effet, ce que permet une telle stratégie d'analyse.

3.4.3 Les résultats attendus

Les résultats attendus sont de deux ordres. Premièrement, les informations descriptives témoigneront de «la diversité et de la complexité des perspectives et des activités des enseignants et des élèves» (Hammersley, 1990a, p. 102). Dans cette

⁵³ «Le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures» (Blais et Martineau, 2006, p. 3).

⁵⁴ Le fait que les significations centrales soient dégagées à l'intérieur d'un cadre fixé par des objectifs de recherche différencie en partie l'analyse inductive générale de l'analyse par théorisation ancrée.

recherche de diversité des manifestations de la relation de l'élève avec ses enseignants et de l'expérience scolaire, cette collecte de données vise à documenter et comprendre les expériences scolaires le plus en profondeur possible et dans leurs milieux naturels (écoles, familles, amis).

Deuxièmement, comme recherche exploratoire, elle examine « un ensemble de données afin de découvrir quelles relations pourraient y être observées (...), et elle étudie des séries d'événements ou des collections d'individus en visant par abstraction à formuler des hypothèses induites » (Van der Maren, 1990, p. 55). Le résultat attendu est donc le développement de « nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne sens aux données brutes » (Blais et Martineau, 2006, p. 8), la description des données et l'interrogation de potentielles nouvelles relations entre elles.

3.5 Le programme Pilote, les participants et les types de suivi

3.5.1 Le programme Pilote

Outre les raisons énoncées plus tôt relatives à la pertinence scientifique du choix du cas à l'étude, des éléments contextuels doivent également être cités. En effet, après avoir rencontré les responsables de ces trois programmes, Pilote a été choisi sur la base de plusieurs critères pouvant faire penser que les conditions d'observation allaient y être meilleures que celles des deux autres programmes. Il faut citer en premier lieu l'intérêt manifeste des acteurs principaux du terrain (les enseignantes et la directrice de l'école) pour le projet de recherche, la possibilité de suivre une année scolaire du premier au dernier jour, de venir sur le terrain sans qu'une limite de temps de présence ne soit imposée par les acteurs et le fait de pouvoir enregistrer et filmer les sujets. En second lieu, l'espoir, nourri des résultats a priori encourageants de la première année d'existence de Pilote, mais sans garantie aucune, que ce programme serait une bonne occasion d'observer les différentes dimensions des processus en jeu

alors que ces jeunes transforment leur expérience scolaire, ont été des éléments importants du choix.

3.5.2 La direction de l'école, les enseignantes, les jeunes et leurs parents

La population observée était celle de l'expérience choisie, c'est-à-dire les élèves et certains de leurs parents, les deux enseignantes de Pilote et la directrice de l'école Maurice Richard. Plus précisément, tous les 17 élèves, à l'exception d'un jeune qui n'a pas souhaité participer, ont été observés en classe et lors de sorties hors de la classe.

Les sujets les plus suivis et les situations filmées ont été retenus pour «leur capacité de fournir un matériel inducteur d'hypothèses» (Van der Maren, p. 327). Ainsi, l'échantillonnage des sujets est de type « rationnel » et il s'est fait selon les principes suivants :

- Les élèves devaient représenter les deux sexes.
- Les trajectoires de l'expérience scolaire de chacun des jeunes pour l'année passée dans le programme Pilote devaient être pressenties pour avoir des types différents à la fin de l'année.
Par exemple, il était souhaité que certains jeunes commencent l'année avec des logiques d'intégration en lien avec l'école, que d'autres n'aient pas de logique d'intégration en lien avec l'école au début de l'année, et que les uns et les autres voient leur logique évoluer différemment au cours de l'année.
- Le type de problématique de départ de chacun devait être varié.

D'autres principes se sont ajoutés tenant davantage des conditions de réalisation :

- Les élèves devaient être volontaires pour être suivis en classe et hors de la classe par la chercheure.
- Leur famille devait être volontaire pour être rencontrée et éventuellement filmée.

La préoccupation qui a guidé le choix de l'échantillonnage des situations, n'était pas plus que pour l'échantillonnage des sujets, liée à la recherche d'une représentativité

mais au «dépistage de situations ou d'informateurs pertinents, c'est-à-dire susceptibles de fournir l'information recherchée», ce qui correspond à la définition d'un échantillonnage «rationnel» selon Van der Maren (1990, p. 327).

3.5.3 Les types de suivi

Le temps nécessaire à la réalisation de suivis en profondeur de certains jeunes (environ la moitié du temps total d'observation et de tournage pour trois jeunes) et la volonté de collecter des données sur tous les jeunes de la classe ont obligé la chercheuse à effectuer trois types de suivis différents. Un suivi dit «intensif» consistant en des observations en classe, lors des sorties extra-scolaires et dans les familles (une journée entière, à deux reprises sur l'année), en des entrevues filmées du sujet avec une des deux enseignantes (entre trois et cinq sur l'année), une entrevue entre un des parents et les deux enseignantes et des entrevues semi-dirigées filmées avec la chercheuse (deux entrevues formelles sur l'année). Un suivi dit «régulier» semblable au suivi intensif mais sans observation dans les familles, et avec un nombre d'heures de vidéo moins important. Et un suivi «réduit» consistant en des observations filmées ou non, en classe, lors des sorties extra-scolaires et en des entrevues filmées du sujet avec une des deux enseignantes. Le suivi intensif a donc porté sur trois élèves, le suivi régulier sur sept élèves et le suivi réduit sur la totalité des 17 élèves inscrits au programme.

Le suivi auprès des deux enseignantes de Pilote a consisté en des observations filmées et non-filmées en classe, lors des sorties extra-scolaires, et en deux entrevues avec la chercheuse. Les contacts et les échanges informels avec elles ont été quasi-continus de septembre à juin, soit par téléphone soit en allant en classe (d'une fois par semaine à une fois par jour). La directrice de l'école a été rencontrée à trois reprises pendant l'année du recueil de données (et à plusieurs autres reprises avant que ne

commence le programme). Le tableau suivant propose un récapitulatif de ces observations.

Tableau 1 : Répartition des observations filmantes

	En classe	Lors des sorties scolaires	Dans la famille	Entrevues avec les enseignantes	Entrevues avec la chercheure
Élèves suivis intensivement	✓	✓	✓	✓	✓
Élèves suivis régulièrement	✓	✓		✓	
Élèves peu suivis	✓	✓			
Enseignantes	✓	✓			✓
Direction de l'école					✓
Parents			✓	✓	✓

Concernant l'échantillonnage des périodes filmées, les contraintes financières ont limité à une vingtaine le nombre de jours de tournage possibles répartis tout au long de l'année scolaire. La procédure suivie par la chercheure vis-à-vis des choix opérés pour décider des journées de tournage est décrite plus loin dans ce chapitre. Les directives ayant été données aux enseignantes qui ont aidé la chercheure à décider des jours de tournage sont issues des mêmes préoccupations que pour l'échantillonnage des sujets.

3.6 L'instrumentation

L'«observation filmante» (Lallier, 2011), une catégorie de l'enquête ethnographique, et l'observation participante, en classe, lors de sorties extra-scolaires et dans les familles sont les approches principales de recueil de données empiriques de cette recherche. Les entrevues et le journal de bord ont également été utilisés. Les données sont donc de plusieurs types : elles consistent en des enregistrements audio, vidéo et photographiques et en des notes de terrain rassemblés sur une période de dix mois.

3.6.1 L'approche ethnographique et le recours à l'observation filmante et participante

La spécificité des sujets observés, des adolescents «décrochés de l'intérieur», est à l'origine du choix d'un recueil de données de type ethnographique et de l'observation filmante et participante. En premier lieu, il a semblé important de ne pas baser cette recherche uniquement sur des entrevues afin d'éviter un problème d'interprétation lié au fait qu'il peut être difficile de distinguer si l'absence ou le peu d'expression d'un sujet est lié à des lacunes quant à ses habiletés verbales, à un manque de distance à soi-même ou à une incapacité à donner un sens à sa scolarisation et à son rapport à l'école. De plus, il est connu que «nul n'est transparent à lui-même et que dire sa pratique c'est toujours la mettre en mots et donc l'interpréter» (Charlot, 1997, p. 13). Ainsi, il est apparu qu'une méthode centrée exclusivement sur l'expression de la parole, à l'oral ou pire, à l'écrit, ne pouvait donner lieu à une collecte de données permettant de conduire une analyse que si le sujet avait la capacité verbale et la volonté de se soumettre à un tel exercice réflexif. Si le facteur de volontariat pouvait être contrôlé, celui associé à la capacité verbale semblait plus problématique. Il faut prendre en compte le fait que les sujets de la recherche sont des adolescents, à risque de décrocher et que ce type de public peut justement présenter des lacunes quant aux habiletés verbales (Ekstrom et al., 1986; Vitaro et Gagnon, 2000; Wehlage et Rutter,

1986) et réflexives. D'autres occasions de récolter des données que les entrevues ont donc dû être créées. L'observation filmante et l'observation participante ont permis de récolter des données sur le langage non-verbal.

En second lieu, il est connu qu'en comparaison avec des modes de recueil de données quantitatives, ce type de recueil de données permet une couverture plus profonde des processus sociaux complexes qui ont lieu dans les environnements naturels (Babbie, 1995; Ebey, 2006) et se prête mieux au sondage des perceptions des sujets, à la façon dont ils «observent (le monde) » (Charlot, 1997, p. 14), lesquelles sont au cœur du cadre théorique de cette recherche à travers les dimensions liées aux logiques d'action, images de soi et images des autres. L'observation filmante diminue ainsi les risques de passer à côté d'éléments importants que le sondage ne montrerait pas mais que les sujets, eux, jugeraient pertinents.

En troisième lieu, les méthodologies basées sur des sondages proposant des items standardisés auto-administrés, ne permettent de recueillir les données que des répondants accessibles et coopératifs. Bien des données ne pourraient pas être recueillies auprès de ceux qui sont réticents ou difficiles à atteindre (Isaac et Michael, 1971, p. 317), ce que permet une technique qui s'étale davantage dans le temps et qui utilise à la fois les données liées à la participation et à la non-participation des sujets. En cela, comme approche ethnographique, l'observation filmante est très éloignée du sondage administré à un moment donné et dans un lieu spécifique, et même du sondage auto-administré, et élimine certains biais à la recherche.

En quatrième lieu, il est connu que le lieu de recueil de données a une influence sur les données (Boutin, 2008). Ainsi, deux avantages peuvent être associés au type de recueil de données choisi dans cette recherche. Premièrement les données ont pu être récoltées dans la classe mais aussi en dehors, permettant ainsi de se libérer de la charge symbolique que l'école représente pour ces jeunes au vécu scolaire difficile. Et deuxièmement, afin de ne pas entraver l'expression libre des sujets et de ne pas

brouiller la compréhension de leur singularité, le choix a également été fait de ne pas imposer de calendrier de rencontres et de s'adapter entièrement à leurs disponibilités (jours de semaine, fins de semaine, jours, nuits). Les temps d'entrevue se sont donc faits au fil de l'année.

Enfin, le fait d'avoir des images vidéo, du son et des photographies, a permis, une fois la collecte de données empiriques terminée, une «ré-immersion» qui fut précieuse lors des allers et retours entre objet de recherche et prise de distance théorique⁵⁶.

3.6.2 La description des instruments de collecte de données eux-mêmes

Les instruments de collecte de données sont au nombre de cinq.

A) L'observation participante

«L'observation participante consiste à se rendre sur le terrain où le problème trouve son contexte, à s'immerger dans la situation et à participer, selon différents niveaux d'implication, aux activités quotidiennes des acteurs qui vivent ce problème afin de pouvoir observer in situ et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la perception impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs.» (Van den Maren, 1990, p. 299)

De fin août 2009 à fin juin 2010, la chercheure a passé une à deux journées par semaine sur le terrain, soit entre 60 et 80 journées réparties sur l'année, que ce soit dans la classe de Pilote, avec les élèves lors de sorties extra-scolaires ou bien dans leur famille à faire de l'observation participante. Les journées de tournage étaient le plus souvent possible précédées de journées d'observation participante.

Ces observations n'étaient pas systématiques, au sens qu'elles n'étaient pas guidées par des grilles d'observation. En effet, comme mentionné plus tôt, des outils

préconçus semblaient contradictoires avec les principes d'une recherche exploratoire basée sur un devis d'analyse inductive. Toutefois, les objectifs de la recherche ont guidé les observations.

Ces observations participantes donnaient lieu à la rédaction de notes de terrain rassemblant différents types de commentaires. Ces commentaires étaient parfois présentés aux enseignantes. La confrontation du point de vue de ces actrices familières du contexte et de la chercheure, non familière au contexte, a permis de faire ressortir des subtilités que la chercheure n'aurait peut-être pas perçues d'elle-même tout en rendant apparent ce qui pouvait être considéré comme allant de soi pour un observateur habitué au contexte (Liebenberg, Didkowsky, et Ungar, 2012, p. 62).

B) L'observation filmante

Elle a consisté en une présence de la chercheure accompagnée d'un caméraman et d'un preneur de son sur le terrain afin d'enregistrer les interactions enseignantes-élèves, élèves-élèves, enseignantes-enseignantes, enseignantes-parents, chercheure-enseignantes, chercheure-élèves et parents-élèves. Le matériel filmé représente environ une centaine heures.

Il existe de nombreuses considérations méthodologiques à prendre en compte avec ces outils particuliers que sont une caméra et un système d'enregistrement du son. L'historique de l'utilisation de ces outils et des disciplines des sciences humaines les ayant utilisés a fait l'objet de nombreux travaux de recherche parmi lesquels ceux de Holliday (2000) et de Becker (1974). Lallier (2011) mais aussi Poupert (2011) et certains tenants de l'anthropologie filmée tels que Piault, Henley, Liebenberg, Didkowsky et Ungar ont écrit sur la posture particulière du chercheur-cinéaste (Adler et Adler, 1987; Lallier, 2011), celle du sujet filmé (Collier, 2001), sur la valeur des images filmées (Collier, 2001; Lallier, 2011) et sur la transformation de la réalité que

produit l'utilisation de ces outils sur le terrain (Ducrot et Schaeffer, 1995; Lallier, 2011).

Les apports de ces travaux ont été pris en compte lors de l'analyse de cette recherche mais il est néanmoins utile de résumer ici ces éléments, à commencer par le fait que l'«observation filmante» n'est pas considérée dans cette recherche comme une simple méthode de captation. Sa pertinence comme approche méthodologique principale repose sur trois des éléments clé. Tout d'abord, elle permet la description d'une situation sociale comme situation d'interaction entre plusieurs personnes et entre la personne et son environnement. Ensuite, elle représente une «activité de présentation de soi par laquelle chaque sujet, en s'attachant à faire «bonne figure»» (Lallier, 2011, p. 114), dévoile ses points de vue, et révèle notamment son degré d'accord avec la circonstance dans laquelle il est représenté. Enfin, elle permet de documenter et de montrer les conditions d'existence des acteurs⁵⁷.

Pour conclure sur la valeur des images recueillies par l'observation filmante, il est très important de noter que cette recherche ne vise pas le dévoilement d'une vérité et une seule. Les éléments d'une image vidéo peuvent certes être des sources de connaissance, mais la position de Collier semble la plus honnête à ce sujet et nous met en garde :

« The challenge is to responsibly address the many aspects of images, recognizing that the search for meaning and significance does not end in singular 'facts' or 'truth' but rather produces one or more viewpoints on human circumstances, and that while 'reality' may be elusive, 'error' is readily achieved. » (Collier, 2001, p. 35).

⁵⁷ Ces éléments ne sont pas sans rappeler certains principes de l'interactionnisme symbolique.

C) Le journal de bord

Quatre cahiers de notes ont été remplis au cours de cette année scolaire d'observation, en parallèle du recueil de données filmées et enregistrées. Tout d'abord, l'objectif de la chercheuse était de garder une trace d'éléments de contexte fondamentaux pour l'interprétation du matériel filmé:

« We are frequently faced with visual records that lack strong contextual information, that are divorced from any systematic annotation, or are isolated records. Such images may be analysed directly only if care is taken to properly annotate and establish contextual relationships and to work within the limitations of the images. » (Collier, 2001, p. 36)

Il faut cependant noter que cette préoccupation – comprendre le contexte – influençait les choix de tournage eux-mêmes. Ainsi, par exemple, si un élève était marqué par un événement dans la classe qui avait eu lieu hors tournage, il pouvait être demandé à cet élève, ou toute autre personne présente lors de l'incident, de raconter devant la caméra ce qui s'était passé afin d'inclure les éléments clés du contexte dans les données filmées elles-mêmes.

Ensuite, l'objectif de ces cahiers de notes était d'écrire les questions émergeant au fur et à mesure du temps passé sur le terrain, en lien avec des lectures théoriques faites préalablement ou des intuitions ou hypothèses en cours de route à vérifier plus tard.

D) Les entrevues

Plusieurs types d'entrevues⁵⁸ semi-dirigées⁵⁹, ouvertes, filmées ou enregistrées au son ont également été réalisés : certaines ont été menées par la chercheuse auprès des

⁵⁸ Le mot entrevue signifie dans ce texte : rencontre concertée entre deux ou plusieurs personnes, que la chercheuse soit présente ou non.

⁵⁹ L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à

jeunes et d'autres par les enseignantes elles-mêmes, dans le cadre du suivi individuel enseignantes-élèves. Dans ce cas, plusieurs options ont été testées puis mises en œuvre : enregistrement de la rencontre en présence du caméraman et du preneur de son (sans la chercheuse), en présence du caméraman seul ou sans la présence ni de l'un ni de l'autre (auto-enregistrement par l'enseignante qui a appris à installer et mettre en marche la caméra et le système d'enregistrement du son).

Pour les mêmes raisons que pour les observations, les entrevues n'étaient pas guidées par des questionnaires figés mais par les objectifs de la recherche. Leur style informel, voulu, rend difficile leur recensement détaillé (leur nombre notamment). Leur intérêt principal était à la fois de valider des pistes d'interprétation directement avec les sujets, de solliciter plus directement qu'avec l'observation filmante leurs réflexions et d'accéder à leurs référents.

«(...) l'entrevue vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations 'actuelles'. (...) L'entrevue tente de préserver l'expression des contradictions, des tensions, des conflits, des cahots, des ruptures et des circularités qui font partie de l'expérience humaine.» (Van den Maren, 1990, p. 317)

Dans le cadre de cette recherche, les entrevues étaient plus proches de la conversation que du questionnaire. Ce choix s'est imposé du fait du caractère impliquant et intime des informations recherchées (Van den Maren, 1990, p. 317). Les lieux des entrevues étaient systématiquement choisis par les sujets rencontrés et visités à l'avance par la chercheuse afin de se préparer et de mieux se «fondre» dans les codes socioculturels les entourant.

E) L'auto-collecte de données

Malgré son intérêt potentiel, l'auto-cueillette de données par les sujets eux-mêmes a été peu utilisée dans cette recherche. La faiblesse des moyens à disposition (une seule caméra mini-DV) n'a pas permis de remettre une caméra ou un appareil photo à chaque jeune afin qu'ils enregistrent eux-mêmes leurs propres vidéos. À titre d'essai, deux enregistreuses numériques ont toutefois été laissées à des jeunes afin qu'ils puissent enregistrer un journal audio. Mais un seul des sujets a profité de cette possibilité et a remis à la chercheuse ses enregistrements à la fin de l'année.

3.7 La procédure

La chercheuse a été la seule personne à prendre les notes lors des périodes d'observation participantes. Les observations filmantes ont été guidées par la chercheuse et réalisées avec une équipe composée d'un caméraman et d'un preneur de son. Les entrevues avec les élèves et avec les parents ont été réalisées par la chercheuse mais des rencontres enseignantes-élèves et enseignantes-parents ont été filmées, ainsi que d'autres types d'interactions moins formelles : des échanges élèves-parents, élèves-élèves et enseignante-enseignante. Le journal de bord a été exclusivement tenu par la chercheuse.

A) La préparation du planning de tournage

Concernant les jours de tournage d'images vidéo avec l'équipe technique, un protocole de travail s'est rapidement imposé : il consistait en premier lieu en des rencontres ou des appels téléphoniques de la chercheuse avec les enseignantes afin de repérer, avant chacun des tournages, les événements en classe ou hors de la classe susceptibles d'être des «points tournants» pour les jeunes dans leur rapport à l'école. Les critères pour repérer ces points tournants étaient que ces moments avaient été

marquants dans les transformations du rapport à l'école des jeunes lors de l'année d'existence du programme précédente ou bien que l'enseignante avait un message particulièrement important à faire passer à un ou plusieurs élèves concernant son intégration dans le groupe, sa réussite scolaire ou le fonctionnement général du programme. De ces réunions ou appels téléphoniques découlait le planning des jours de tournage pour les deux à trois semaines suivantes, sans cesse remis à jour, au fur et à mesure des événements observés. Les contacts entre la chercheuse et les enseignantes de Pilote étaient quasi-permanents (deux fois par semaine en moyenne). Il arrivait parfois que ce soit les enseignantes elles-mêmes qui prennent l'initiative du contact lorsque un événement a priori important pour les jeunes se profilait. Des contacts téléphoniques avec les jeunes eux-mêmes avaient aussi lieu pour planifier les tournages dans les familles et dans le quartier. Dans ce dernier cas, les dates étaient fixées quelques jours à l'avance, en fonction des disponibilités des jeunes et de leurs familles.

B) La réunion de terrain

Les jours de tournage commençaient par une réunion de la chercheuse avec le preneur de son et le caméraman en tout début de journée, le jour même du tournage, afin de faire une présentation des lieux de tournage, des événements attendus dans la journée, et des sujets à suivre en priorité et à équiper d'un micro-cravate. Ces «briefs» étaient davantage des guides ouverts que des consignes fermées, la possibilité de s'adapter aux événements et de changer les plans initiaux s'étant vite imposée comme primordiale dans ce contexte naturel où les événements avaient parfois lieu «sans prévenir».

Pour les journées de tournage en classe, l'enregistrement vidéo commençait avant même le début des cours, dès l'arrivée des participants, le plus souvent dans la rue ou dans la classe, dans le but de capter leurs échanges informels (jeunes et enseignants),

sur le trottoir ou dans la classe lors de l'installation quotidienne des tables et des chaises. La chercheuse se plaçait toujours derrière le caméraman de manière à pouvoir suivre ce qui était tourné sur le moniteur de la caméra et écoutait dans un casque le son capté en direct par le preneur de son. L'objectif était d'évaluer en permanence la pertinence de ce qui était filmé sur le moniteur. Les consignes étaient données au caméraman en direct en chuchotant ou encore par des signes silencieux. Les critères qui guidaient les choix de cadrage étaient que les éléments filmés documentent le mieux possible :

- l'expérience scolaire de ces jeunes et son évolution,
- les interactions vécues au sein du groupe des jeunes entre eux, des jeunes avec les enseignantes ou des enseignantes entre elles.

Le protocole était le même lors des tournages dans les familles à la différence que ces derniers étaient systématiquement précédés d'une rencontre avec le jeune et d'un échange téléphonique dans le but de valider ou revalider de façon informelle, les éléments du «contrat de communication explicite» (Vermersch, 1994, p. 65). Une fois sur place, la chercheuse était en interaction avec les personnes qui recevaient l'équipe, au moins pour les premières heures de tournage. Ensuite, le besoin d'échange des personnes filmées diminuait et l'équipe tournait des images sans interaction directe de la chercheuse avec les sujets, en dernière partie de journée.

C) Le contrat de communication (Vermersch, 1994, p. 108)⁶⁰

Il s'agit de demander la permission aux sujets (par exemple le jeune et sa mère dans tous les cas rencontrés lors de cette recherche) de leur poser des questions, de leur

⁶⁰ Cette expression a été préférée dans le texte, à celle de « certification éthique », plus administrative, qui existe cependant bel et bien et qui a été validée par le comité scientifique de l'UQÀM.

dire qu'ils ne sont pas obligés d'accepter et qu'ils peuvent se sentir libres de refuser ou de demander à arrêter la rencontre ou le tournage en cours.

Concernant les enseignantes de Pilote, la perception de la chercheuse est que l'importance de l'implication de ces dernières dans la recherche et le tournage et la fréquence de leurs contacts avec celle-ci, souvent à leur initiative, rendaient les reformulations du contrat de communication peu nécessaires. Lors des entretiens de la chercheuse avec ces dernières, ce contrat était néanmoins rappelé, informellement, au fil de l'échange.

Concernant les jeunes de Pilote, le contrat a été établi jeune par jeune, via les enseignantes et sans la chercheuse, lors de la première rencontre (le jeune et un de ses parents), la veille de la rentrée et une deuxième fois, face au groupe, par la chercheuse, le jour de la rentrée, en classe. Le but de la rencontre de la veille de la rentrée était de donner aux jeunes et à leurs parents les informations nécessaires au bon fonctionnement du programme (rappel des horaires, des règles), de présenter aux parents le projet de tournage et de recherche, de leur expliquer que leur participation au tournage et à la recherche n'était pas obligatoire et que tout refus serait respecté et ne prêterait pas à conséquence. La recherche a été présentée comme le travail d'une étudiante au doctorat portant sur les adolescents et l'école et qui s'étalerait sur toute l'année scolaire. Chacun des parents présents et chacun des jeunes (à l'exception d'une élève qui a refusé de participer à la recherche et au tournage) a signé à cette occasion un formulaire de participation écrit.

Des relances sur cette autorisation de poursuivre ou d'aller plus loin dans le questionnement ont également été faites au cours des entretiens individuels de la chercheuse avec les sujets. Il aurait été souhaitable que le contrat de communication soit reformulé face au groupe en cours d'année mais malheureusement, cela n'a pas été le cas, la volonté de filmer les jeunes dès leur arrivée le matin l'ayant emporté sur la revalidation du contrat de communication face au groupe en cours de recherche.

Cette décision est représentative d'une certaine peur de la part de la chercheuse de «rater» des éléments importants qui est probablement à mettre sur le compte du manque d'expérience.

3.8 Le plan d'analyse

3.8.1 Les principes généraux à l'origine de la stratégie d'analyse

Si l'approche d'analyse choisie est celle de l'induction générale de Thomas (2006) reprise par Blais et Martineau (2006), plusieurs approches ont influencé la définition des principes généraux guidant la stratégie d'analyse⁶¹ de cette recherche : l'approche d'analyse de contenu visuel et sonore décrite par Rose (2000), celle inspirée de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967) telle qu'adaptée par Paillé (1994) et certains éléments de l'analyse de données ancrée de Liebenberg, Didkowsky et Ungar (2012). En accord avec les questions et objectifs de cette recherche, ces approches ont pour principal avantage de donner beaucoup d'importance aux points de vue des acteurs et à leurs interactions, tout en tenant compte des conditions susceptibles d'influencer leurs expériences au quotidien.

Ce choix d'une méthodologie d'analyse composite et spécifiquement développée pour cette recherche s'est imposé à la suite d'une revue de différentes techniques d'analyse de contenu visuel. En effet, il est apparu assez rapidement que cette recherche ne pouvait appliquer à la lettre ni les méthodes utilisées par les sociologues s'intéressant aux représentations sociales dans le monde de l'audiovisuel et des médias, ni les méthodes d'analyse de contenu des psychologues et des chercheurs clinique attachés à l'observation et à la quantification des micro-gestes et des comportements en rapport avec une pathologie, ni celles utilisées par les spécialistes

⁶¹ L'analyse peut se définir comme étant une étape permettant de «dégager les propriétés essentielles de l'objet analysé, selon un angle spécifique» (Paillé, 1994, p. 156).

de la communication étudiant la sémiotique et l'iconographie, ni celles des chercheurs en études filmiques attachés aux aspects artistiques d'une œuvre, ni enfin celles des anthropologues focalisés sur les questions strictement culturelles.

Plus concrètement, trois principes ont servi de point de départ à la définition de la stratégie d'analyse de cette recherche et à certains aménagements des approches choisies. Le premier principe est issu d'une approche d'analyse de contenu visuel filmé adoptée et présentée par Rose (2000) et se retrouve en substance dans l'analyse inductive générale de Thomas (2006). Il était l'acceptation du fait que chaque étape du processus d'analyse est une «traduction» qui nécessite de faire des choix et de perdre des informations en cours de route. Ainsi, l'analyse aboutit forcément à une simplification et il ne peut et ne doit y avoir d'analyse qui capture une vérité unique du matériel.

Le deuxième principe était que la première phase de travail sur les données serait ancrée dans le terrain pour aboutir à un cadre descriptif. Par ce choix, et sans aller jusqu'à appliquer à la lettre les préceptes de la théorisation ancrée⁶², cette recherche visait dans un premier temps à faire émerger le plus d'éléments possibles des données empiriques en ne cherchant pas d'emblée à les analyser à partir des dimensions conceptuelles. Ce positionnement rejoint celui de nombreuses recherches basées sur des images et qui défendent le point de vue selon lequel l'analyse de données devrait commencer dans le champ (Glaser et Strauss, 1967; Liebenberg et al., 2012; Prosser et Schwartz, 1998). En effet, « l'analyse par théorisation ancrée des données visuelles et des entrevues d'explicitation [doit permettre] d'explorer ce qui est de l'ordre de l'évidence dans la vie de ces jeunes » (Liebenberg et al., 2012, p. 72) et l'exploration de ces évidences du quotidien faisait également partie des objectifs de recueil de données de cette recherche, considérant que « ce qui est pris pour de l'acquis dans la

⁶² Pour certains chercheurs, elle constitue néanmoins «l'un des apports les plus significatifs de l'ethnographie à la méthodologie de type qualitatif» (Lessard-Hébert, 2000 dans Boutin, 2008, p. 16).

vie de ces jeunes peut contribuer à améliorer la compréhension des conditions et des processus par lesquels la relation maître-élèves peut devenir un déterminant significatif de leur réussite scolaire. Ce deuxième principe est complété par le fait que les objectifs de la recherche guideraient les choix de simplification.

Le troisième principe, issu de l'analyse inductive générale, était qu'une fois développées à partir des données brutes, les catégories seraient intégrées au modèle théorique de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli afin de le compléter à partir de l'angle original de cette recherche : la RME.

Le quatrième principe était qu'il est important que le lecteur puisse se faire sa propre opinion sur l'analyse réalisée et juger lui-même de sa pertinence. Ainsi, il était important de rendre explicites les techniques utilisées pour sélectionner, transcrire et analyser les données (Rose, 2000, p. 248).

3.8.2 La démarche d'analyse elle-même

Comme précisé, la stratégie d'analyse s'est décomposée en deux phases, la première, ancrée empiriquement et ayant pour objectif d'aboutir à un cadre descriptif des données et la deuxième, liée à la théorie et ayant pour objectif d'aboutir à un cadre de référence construit en complémentarité avec la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli (1996) à partir de nouvelles catégories émergentes.

A) La phase 1. Suivre une approche descriptive pour faire émerger le plus d'éléments possibles des données empiriques.

Afin de rendre le plus clair possible le processus d'analyse, les étapes sont présentées de façon chronologique mais cette présentation d'une étape après l'autre ne doit pas

faire penser que la progression est linéaire et que ces étapes ont été exclusives les unes des autres⁶³.

La codification est la première étape de cette analyse. Elle est définie par Blais et Martineau (2006, p. 4) comme le fait de «condenser des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé» et par Paillé (1994, p. 153) comme consistant à «étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial». Il a fallu visionner la totalité des images filmées et d'écouter tous les enregistrements sonores, au fur et à mesure de l'année passée avec les jeunes, entre chacune des journées de terrain. Ce temps était inclus dans la routine de travail suivant les tournages incluant en parallèle la sauvegarde des fichiers vidéo et son sur les deux disques durs de sauvegarde du projet et leur étiquetage. Un premier tableau Excel a ainsi été alimenté jour après jour, au cours de la cueillette de données, découpant le matériel en plans (non montés) de cinq secondes à une minute environ, et présentant pour chacun d'entre eux un titre descriptif court ainsi que des coordonnées sommaires : la date du tournage, le numéro de la carte Express utilisée (carte mémoire) et le minutage. Les questions qui guidaient cette étape étaient larges : «Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?» (Paillé, 1994, p. 154).

Ce tableau Excel a permis de procéder à l'étape de sélection des extraits allant donner lieu à une retranscription. En lien avec les objectifs de la recherche et les principes généraux à l'origine de la stratégie d'analyse, les données sélectionnées devaient alors :

- documenter l'expérience scolaire et les interactions autour de l'élève, c'est-à-dire donner à voir des interactions enseignantes-élèves, élèves-

⁶³ Ces étapes rejoignent celles décrites par Blais et Martineau (2006) et en partie celles de la théorisation ancrée décrites par Paillé (1994).

élèves et élèves-parents, en classe et en dehors de la classe⁶⁴ mais aussi enseignantes-parents ;

- documenter les perceptions de l'expérience scolaire des élèves à travers des situations en classe et en dehors de la classe au cours desquelles ils parlent de cette expérience, soit spontanément, soit à la demande d'une enseignante, d'un pair, d'un parent ou de la chercheure ;
- documenter les perceptions de l'expérience scolaire des enseignantes, des parents et des pairs à travers des situations en classe, en dehors de la classe et dans les familles, au cours desquelles ils parlent de cette expérience, soit spontanément, soit à la demande d'une enseignante (pour les parents et les pairs), ou à celle de la chercheure.

Cette volonté de documenter les relations de l'élève avec ses enseignants et l'expérience scolaire de différentes façons rejoignait l'objectif de multiplier les angles d'observation et les lieux de collecte des données en vue de leur triangulation (Glaser et Strauss, 1967; Van Der Maren, 1990). De plus la sélection s'est faite sur des périodes s'étalant tout au long de l'année car l'expérience des acteurs était susceptible d'être affectée par les saisons (Leconte, Beugnet-Lambert, et Lancry, 1988; Testu, 2000). Concrètement, les premiers éléments à avoir été retranscrits ont été les entrevues individuelles enseignantes-élèves, suivies des entrevues de la chercheure avec les jeunes, avec les enseignantes, et avec les parents, puis des rencontres parents-enseignantes. Ensuite, des retranscriptions des tours de table en groupe du début et de la fin d'année ont été faites, des discussions parents-enfants à la maison et de quelques extraits de discours des enseignantes face à la classe.

Tout en étant conscient de l'impossibilité de décrire tout ce qui se passait à l'écran, la retranscription a consisté à noter tous les éléments verbaux exprimés par les sujets, y compris les reformulations et hésitations, ainsi que quelques éléments de contexte et de communication non-verbale. Pris dans la contrainte des moyens à disposition pour

⁶⁴ Rappelons que les choix d'enregistrement et d'observation sur le terrain avaient déjà été faits à partir des grands thèmes, adaptés de la grille CLASS de Pianta (Classroom Assessment Scoring System) : le soutien émotionnel et cognitif apporté par les enseignantes aux élèves, la dynamique du groupe et l'organisation de la classe.

réaliser cette analyse, et face à l'infinité d'éléments visuels non-verbaux pouvant être décrits des images, une sélection a donc été faite dans le but de traduire et de simplifier les images filmées tout en gardant les éléments significatifs en lien avec les objectifs de la recherche. Pour orienter ces choix, Rose (2000) a été le guide : «The purpose of transcription is to generate a data set that is amenable to careful analysis and coding. It translates and simplifies the complex image on the screen» (Rose, 2000, p. 250).

Une fois les transcriptions réalisées, une seconde codification a été faite afin de requalifier les propos d'ensemble et de créer des codes⁶⁶. La posture adoptée a été celle de l'ouverture la plus importante possible aux contenus exprimés par les sujets, sans se restreindre aux dimensions conceptuelles de la recherche mais en étant néanmoins guidé, « de loin », par elles. Dans le but d'ouvrir le plus possible l'analyse à ce stade-ci, et de ne pas risquer de rater une qualification qui pourrait par la suite s'avérer importante, cent pour cent du matériel a été codifié. Par ailleurs, certains segments de retranscription ont été codés plusieurs fois et mis dans des codes différents. Au final, cent codes ont été créés lors de cette deuxième codification (voir Annexes 4).

Il faut noter l'aspect itératif de cette démarche de codage. En effet, certaines séquences codées au début du processus ont été ensuite revues pour que de nouveaux codes, créés plus tard, leur soient néanmoins appliqués. Par exemple, le code «Comment je me perçois» n'est apparu qu'au troisième jour d'analyse et il a été

⁶⁶ Ces codes sont appelés «free nodes» (ou « nœuds libres») dans le logiciel In Vivo.

⁶⁷ À propos de ces codes (ou «nodes»), cette recherche a distingué les différents types décrits par Paillé. Les «codes conceptuels», des codes devenus des catégories, ont été différenciés des «codes-chevilles» qui désignaient des codes regroupant plusieurs codes de façon à signaler un phénomène ou une idée plus large. Les «codes centraux» nommaient des codes paraissant plus importants que les autres. Les «codes de réserve» semblaient peu utiles mais pouvaient l'être plus tard dans l'analyse. Et les «codes socio-démographiques» désignaient des aspects plus factuels des sujets.

appliqué à tous les segments déjà codés car il a été jugé important. Cette boucle consistant à appliquer les nouveaux codes aux segments déjà codifiés a été faite tout au long du processus d'analyse.

Après avoir relu les codes et les avoir comparés, questionnés et regroupés, l'étape suivante a consisté à catégoriser (Paillé, 1994, p. 159), c'est-à-dire à refaire une codification du corpus mais à partir cette fois d'expressions ayant une richesse conceptuelle : les catégories⁶⁸. Ce travail s'est poursuivi jusqu'à la saturation des catégories, c'est-à-dire le fait que «le phénomène auquel correspond la catégorie est à ce point bien documenté que l'analyse (...) n'y ajoute rien qui puisse le remettre en question» (Paillé, 1994, p. 166).

Cette étape a abouti à la création de 20 catégories :

1. Apprendre à se protéger se distancer
2. Articulation facilitée par des éléments organisationnels
3. Avoir confiance en l'équipe de tournage
4. Avoir confiance en soi
5. Avoir des relations conflictuelles ou harmonieuses
6. Avoir du plaisir
7. Avoir un fort potentiel scolaire
8. Ce que reçoivent les profs... ou pas
9. Contraintes extérieures lourdes (situation familiale, handicaps, troubles type EHDA, ...)
10. Des règles et un cadre vs pas de règle ni cadre
11. Différentes façons d'être en relation avec les élèves
12. Être démotivé
13. Être stratégique vs. pas stratégique
14. Intérioriser les normes et rôles prescrits
15. Ne pas savoir...
16. Pousser à décider pour soi vs laisser les autres décider pour soi
17. Prendre le contrôle de sa vie

⁶⁸ Ces catégories sont appelées des «Mémos» dans le logiciel Nvivo. Elles peuvent être définies comme des «production(s) textuelle(s) se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelles d'un matériau de recherche.» (Paillé et Mucchielli, 2003, pp., p. 147)

18. Se sentir à sa place
19. Souffrir
20. Subjectivation, distance critique et valeurs personnelles

B) La phase 2. La théorisation

La deuxième phase de l'analyse a consisté à mettre en relation, ou à insérer les catégories dans la dynamique d'ensemble de la théorie de Dubet et Martuccelli avec pour objectif d'aboutir à un schéma explicatif complémentaire, hiérarchisant les catégories, les liant entre elles pour «dégager l'événement, la continuité au sein du phénomène analysé» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 177) mais également ancré empiriquement (Paillé, 1994, p. 167).

Au cours de cette étape de catégorisation, la chercheuse a défini les codes mais surtout a précisé et raffiné les catégories utilisées, c'est-à-dire en a dégagé les propriétés, en a spécifié les conditions sociales (Qu'est-ce qui doit «être présent pour que le phénomène en question ait lieu et pour que la catégorie s'applique» ? (Paillé, 1994, p. 165) et en a identifié les différentes dimensions, ces dernières pouvant être contradictoires. La précision du vocabulaire employé devenait, à ce stade de l'analyse, un élément important.

À cette étape-ci, des relations entre les concepts ont été identifiées. Les liens entre les catégories du corpus et le cadre théorique (et ses indicateurs) ont permis d'indiquer le caractère généralisable de l'analyse qui s'ébauchait alors que l'absence de correspondance permettait d'indiquer soit «les pistes qu'il (était) important de suivre, soit éventuellement l'originalité de la recherche.» (Paillé, 1994, p. 171). Tout au long de cette dernière phase, des allers-retours entre les mémos et les questions de recherche ont permis de re-délimiter l'objet d'étude en se souvenant de ce qui était recherché au début et des objectifs qui étaient poursuivis.

Cette phase 2 de l'analyse s'est enfin conclue par une étape de modélisation ayant pour but de «reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant (le) phénomène (...)» (Paillé, 1994, p. 174). Pour ce faire, les caractéristiques importantes du phénomène ont été mises en avant, de même que «son déroulement habituel, les moments forts de son existence, ses conséquences à divers niveaux, etc. (Paillé, 1994, p. 174). La représentation suivante des influences de la relation de l'élève avec ses enseignants sur l'expérience scolaire a guidé la suite des analyses.

Ces mises en relation ont été faites selon une approche empirique dans un premier temps. Elles «se rapporte(nt) à la mise en relation des catégories à partir d'elles-mêmes et des phénomènes auxquels elles sont associées, par exemple en procédant catégorie après catégorie, extrait par extrait. Il s'agit de trouver les liens en répondant à des questions du type : «Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là ? En quoi et comment est-ce lié ?» (Paillé, 1994, p. 167). Les mises en relation ont été faites selon une approche spéculative en second lieu. Il s'agissait de répondre à des questions du style : «À quelle autre catégorie cette catégorie devrait-elle logiquement être liée ? Quels sont les types de liens qui normalement unissent ces deux catégories ? Devrait-il y avoir une catégorie qui précède ou qui suive cette autre catégorie ?» (Paillé, 1994, p. 171). Il faudra ensuite chercher dans le corpus des preuves ou des réfutations - tout aussi importantes l'une que l'autre - des réponses faites à ces questions.

3.8.3 Les critères pour interpréter les résultats

Il existe une importante littérature critique des approches ethnographiques de recueil de données et des analyses de type inductif. En prendre connaissance et en intégrer les principaux enseignements permet d'avoir un regard distancé sur cette recherche, d'en cerner précisément les limites et d'apporter éventuellement des rectificatifs afin d'en renforcer la validité scientifique. Les principales critiques trouvées dans cette

littérature sont présentées ci-dessous. Elles sont suivies d'une évaluation des modalités de recueil de données pour chacune d'entre elles.

A) La précision des descriptions

La première concerne la précision des descriptions (Hammersley, 1990b, p. 118). Il peut être reproché aux approches ethnographiques l'absence de garantie quant à la précision des descriptions présentées. La transcription du verbal est à ce titre moins problématique que celle du non-verbal lorsqu'il n'y a pas d'enregistrement vidéo, car le verbal est couramment enregistré puis retranscrit. Mais concernant le non-verbal, seuls les enregistrements vidéo semblent offrir une réponse valable aux défis que représente la description fidèle de situations aux processus intrinsèquement immédiats et rapides alors que la mémoire humaine est limitée (Hammersley, 1990, p. 118). Face au risque du manque de précision des descriptions, la technique de l'enregistrement vidéo et sonore ainsi que celle de la triangulation des observations entre la chercheuse et les enseignantes de Pilote, ajoutent quelques garanties de validité au recueil de données tels que réalisé par cette recherche. La question de la codification du langage non-verbal en contexte de moyens limités (une thèse de doctorat) est cependant restée problématique. Le choix très imparfait d'une codification des attitudes et mouvements les plus faciles à interpréter (par exemple une situation en retrait des autres dans la classe comme signe d'un isolement) a ainsi été fait.

B) La généralisation des descriptions

La question est ici de savoir si les données collectées reflètent des comportements et des opinions typiques. Pour que le lecteur puisse en juger, il est important que figurent dans les descriptions, des informations sur le contexte temporel et sur la fréquence des éléments observés.

Face à ces deux éléments, en plus d'ajouter ces deux types d'information aux descriptions, la collecte de données s'est faite dans différents contextes temporels et sur une immersion relativement intensive sur le terrain.

C) La validité du contenu

Hammersley (1990b, p. 120) considère qu'un contenu est valide lorsque les éléments utilisés représentent toutes les dimensions des concepts utilisés dans la recherche (ici, le concept d'expérience scolaire). Cette validité du contenu peut s'évaluer à partir du moment où une définition claire des concepts est donnée, incluant leurs différentes dimensions et les indicateurs qui en découlent. Dans le cas de cette recherche, la définition du concept d'expérience scolaire et ses dimensions étaient précises mais c'est justement l'enrichissement de ces dimensions, la découverte et la description de catégories supplémentaire, à travers des allers et retours entre le terrain et la théorie, qui était visée.

D) La qualité des liens entre les concepts théoriques et les données empiriques

Une autre critique questionne la précision des liens établis entre les concepts théoriques et les données empiriques (Hammersley, 1990, p. 115). En analyse inductive, en théorisation ancrée comme dans les recherches de type ethnographique, la relation entre les concepts et les indicateurs serait faible (Hammersley, 1990, p. 114). Ainsi, il est fondamental que les concepts soient précis et clairement explicités, ce que cette recherche s'est employée à réaliser.

E) La posture paradoxale de la chercheure

Une autre critique rejoint le postulat paradoxal présenté préalablement dans cette thèse : la chercheure doit être à la fois une observatrice neutre mais aussi un participant actif dans le processus de recherche. Ainsi, il est accepté et assumé que, de

même que la caméra cadre certains éléments et pas d'autres, les questions posées et la théorie développée vont de façon inhérente refléter le cadre de référence de la chercheuse (Charmaz, 1990)⁶⁹.

La conscience de cette non-neutralité a poussé Liebenberg et son équipe à travailler de façon collaborative entre plusieurs chercheurs, de sites de recherche et de disciplines différentes. Cette approche collaborative est également recommandée par Blais et Martineau (2006). Cette recherche aurait voulu s'inspirer de cette méthode en proposant un visionnage de certaines images filmées aux principaux sujets de la recherche, avec un questionnement de type : «J'ai visionné ces images et voilà ce que j'en ai compris. Dis-moi si j'ai bien compris» mais cela n'a pas pu se faire à cause de l'agenda scolaire des élèves. Une autre voie pourrait être de montrer les images à un autre chercheur en éducation mais aussi de disciplines autres telles que la psychologie et la sociologie afin que soient rassemblées des perspectives différentes à partir des mêmes données. Cela n'a pas été fait pour des raisons de disponibilité et d'agenda. Le fait d'avoir des données filmées non transformées («brutes») est pourtant un élément facilitateur de ce genre d'exercice car tous les acteurs peuvent observer exactement les mêmes données.

Ceci étant dit, une procédure de vérification informelle auprès des enseignantes (Blais et Martineau, 2006, p. 13) et auprès de certains parents et jeunes lorsque cela a été possible, a été suivie tout au long de la présence sur le terrain. Après les entrevues

⁶⁹ L'approche suivie pour l'identification des conceptions de la chercheuse s'est inspirée de la méthode de la décentration décrite par Cohen-Émerique (1993, p. 76). Il s'est agi pour la chercheuse, de faire une liste de ses croyances personnelles, de noter les impressions lors des jours de tournage et les questions émergeant des éventuels malaises ressentis sur le terrain et ce dans le but de se faire expliquer certaines situations. Ce faisant, de la même façon que pour une intervention en milieu interculturel, le recueil et l'analyse de données se sont heurtés à la complexité du contact. Cohen-Émerique traduit cette complexité en termes de «filtres, d'écrans, de distorsions, et (autres) sources de malentendus (susceptibles d'interférer) dans la relation» (Cohen-Émerique, 1993, p. 73) de la chercheuse avec les sujets de la recherche. Elle est issue de la complexité et de la difficulté introduits par la «culture subjective unique à chacun, l'interaction entre les deux acteurs et (leurs) différences de statut social, économique et politique» (Cohen-Émerique, 1993, p. 73).

enseignantes-élèves, enseignantes-chercheure, enseignantes-parents et chercheure-élèves, la chercheure invitait les enseignantes à vérifier les interprétations et les informations collectées précédemment.

F) L'attribution d'intentions

Enfin, une autre critique est liée à la question de l'interprétation des données. L'attribution d'intentions sur la base de ce que les sujets disent ou font est problématique (Hammersley, 1990, p. 119). Il était donc important que les fondements des interprétations soient explicites dans les analyses réalisées, afin que le lecteur puisse juger de la précision et de la justesse de l'interprétation donnée. Il était également important de se demander si des interprétations contradictoires pouvaient être faites à partir des mêmes observations.

3.9 Synthèse

Cette recherche exploratoire propose une étude de cas basée sur un recueil de données de type ethnographique s'étalant sur une année scolaire et sur une analyse de données inspirée de l'analyse inductive générale telle que présentée Thomas (2006) et reprise par Blais et Martineau (2006). Ces choix se justifient de multiples manières parmi lesquelles figurent la nature des questions de recherche (le 'comment') et le caractère peu contrôlable de l'environnement étudié.

Les objectifs sont de repérer et décrire les conditions d'existence des acteurs, de décrire en début d'année, leurs trois dimensions de l'expérience scolaire et d'identifier les liens entre les interactions et pratiques enseignantes et les évolutions de ces dimensions de l'expérience scolaire tout au long de l'année. La finalité est de proposer une modélisation des influences de la relation de l'élève avec ses enseignants sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli (1996).

La stratégie d'analyse choisie correspond au type de question ouverte de cette recherche et vise à faire émerger des catégories des données brutes de type qualitatif tout en étant encadré par des objectifs. Elle permet également une ouverture à la possibilité d'avoir un grand nombre de variables.

Les résultats attendus sont descriptifs dans une visée de documentation des expériences scolaires et ils visent à formuler des hypothèses induites à travers le développement de «nouvelles catégories à l'intérieur d'un modèle qui résume et donne sens aux données brutes» (Blais et Martineau, 2006, p. 8).

Le terrain principal de la recherche est la classe appelée «Pilote» et le recueil de données porte sur l'année scolaire 2009-2010. Pilote s'adresse à des jeunes de 15 ans de niveau secondaire 3 et vise à les aider à rester scolarisés et à trouver leur voie pour terminer rapidement leur scolarité. L'idée générale est de chercher à contrer le décrochage scolaire de jeunes repérés par les enseignants comme étant les plus à risque de décrocher, en accueillant les élèves dans un local situé à l'extérieur de l'école, avec deux enseignantes exclusivement dédiées à cette classe. Les pratiques pédagogiques consistent en un accompagnement individuel des élèves à la demande, en classe, avec une minorité de cours magistraux, en une rencontre en face à face des jeunes aux deux semaines et du groupe à chaque semaine et en une attention particulière accordée au maintien d'une dynamique de groupe saine. Sur les 18 jeunes de la première cohorte inscrits en septembre 2008, 17 ont terminé le programme.

La population observée était celle de l'expérience choisie, c'est-à-dire les élèves et certains de leurs parents, les deux enseignantes de Pilote et la directrice de l'école. Tous les 17 élèves de la classe (à l'exception d'un seul) ont été observés en classe et lors de sorties hors de la classe. Les sujets les plus suivis et les situations filmées ont été retenus pour «leur capacité de fournir un matériel inducteur d'hypothèses» (Van der Maren, p. 327). Ainsi, l'échantillonnage des sujets est de type « rationnel ».

L'«observation filmante» (Lallier, 2011), une catégorie de l'enquête ethnographique, et l'observation participante, en classe, lors de sorties extra-scolaires et dans les familles sont les approches principales de recueil de données empiriques de cette recherche. Les entrevues et le journal de bord ont également été utilisés. Les données sont donc de plusieurs types : elles consistent en des enregistrements audio, vidéo et photographiques et en des notes de terrain rassemblées sur une période de 10 mois.

Les étapes de l'analyse se succèdent de façon itérative et consistent en une première phase de codification des données brutes, de sélection des extraits allant donner lieu à une retranscription, et de catégorisation, suivie d'une deuxième phase de mise en relation, ou d'insertion des catégories dans la dynamique d'ensemble de la théorie de Dubet et Martuccelli avec pour objectif d'aboutir à un schéma explicatif complémentaire faisant porter l'éclairage sur les liens entre les évolutions de l'expérience scolaire des élèves et les interactions et pratiques enseignantes.

CHAPITRE IV

LES DYNAMIQUES DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE À PILOTE

Ce chapitre présente la description des dimensions de l'expérience scolaire des élèves de Pilote à partir de l'observation de l'évolution de leurs logiques d'action en début, en cours et en fin d'année scolaire. Deux profils emblématiques des principales dynamiques sont décrits en détail – Matthew et Sarah, et un cas particulier - Bruno (voir tableau 5). Les données rassemblées pour l'analyse des deux autres types de profils permettent de faire le constat que les élèves de ces groupes ont vu leurs logiques évoluer, mais, contrairement aux profils de Matthew, Sarah et Bruno, elles sont insuffisantes pour en expliquer les modalités à l'œuvre. En effet, les jeunes de ces profils n'ont fait l'objet que d'observations en classe et lors de sorties extrascolaires. Cet état de fait tient à la stratégie d'analyse elle-même, ancrée empiriquement, qui a consisté à faire émerger les catégories en cours de recueil de données et à théoriser ensuite. Inévitablement, des catégories ont émergé en lien avec des sujets qui ont été certes observés et filmés, mais pas de façon aussi approfondie que les trois profils principaux (par exemple, leurs rencontres avec les enseignantes au tout début de l'année n'ont pas été enregistrées et leurs parents n'ont été rencontrés qu'à l'occasion de leurs entrevues avec les enseignantes, voir tableau 'Répartition des observations' de la partie 3.2.2 Les types de suivi).

Ainsi, comme annoncé au début du chapitre méthodologique, ce présent chapitre répondra à une partie des questions posées par cette recherche en décrivant les conditions d'existence des acteurs (objectif 1) et en repérant et décrivant si les élèves, au début, en cours et à la fin de l'année :

- a. ont leur place dans le groupe de pairs et face aux enseignantes, ou pas (objectifs 2a et 3a);
- b. ont un rapport stratégique à l'école, c'est-à-dire possèdent des stratégies par rapport à un «marché scolaire» dont ils comprennent les règles et savent user en vue d'atteindre leurs objectifs, ou pas (objectifs 2b et 3b);
- c. ont le sentiment de jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, de la maîtriser, d'y trouver du sens, d'être motivés par elle et de se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience ou au contraire la subissent et s'y sentent aliénés (objectifs 2c et 3c).

Le chapitre V décrit les éléments constitutifs de la relation de l'élève avec ses enseignants à Pilote en identifiant les objectifs poursuivis par les enseignantes et les caractéristiques de leurs interactions et de leurs pratiques avec les jeunes (objectif 4 a). Il propose ensuite un rapprochement des évolutions des dimensions de l'expérience scolaire avec ces éléments constitutifs de la relation de l'élève avec ses enseignants et a abouti à une proposition de modélisation des influences de la relation de l'élève avec ses enseignants sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli (objectif 4 b). Le chapitre VI s'attache quant à lui à identifier les éléments de contexte scolaires pouvant faciliter des relations positives, c'est-à-dire des relations de l'élève avec ses enseignants susceptibles d'amener des jeunes décrochés «de l'intérieur» à finalement revenir 'mentalement' et persévérer à l'école (objectif 4 c). Le chapitre VII est consacré à une discussion alimentée aux recherches proches de celle-ci.

Tableau 2: Récapitulatif des dynamiques types de l'expérience scolaire à Pilote entre le début et la fin de l'année

	Logique d'intégration en lien avec l'école	Logique stratégique en lien avec l'école	Logique de subjectivation en lien avec l'école	Articulation des 3 logiques de l'expérience scolaire	Type de dynamique
Matthew	non → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Tout se met en place ou «la métamorphose»
Franck	non → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Tout se met en place ou «la métamorphose»
Marc	non → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Tout se met en place ou «la métamorphose»
Jocelyn	non → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Tout se met en place ou «la métamorphose»
Simon	oui → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Bonne intégration au départ puis bonne articulation des trois logiques sur la fin
Nabila	oui → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Bonne intégration au départ puis bonne articulation des trois logiques sur la fin
Albert	oui → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Bonne intégration au départ puis bonne articulation des trois logiques sur la fin
Aude	oui → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Bonne intégration au départ puis bonne articulation des trois logiques sur la fin
Émilie	oui → oui	non → oui	non → oui	non → oui	Bonne intégration au départ puis bonne articulation des trois logiques sur la fin

					trois logiques sur la fin
Bruno	non → non	non → non	non → non	non → non	Pas d'articulation du tout liée à l'école ou «la grande inconnue»
David	non → oui	non → oui	non → non	non → non	Échec de la logique de subjectivation
Celui qui est parti	non → non	non → non	non → non	non → non	Échec de l'intégration ou «les mêmes démons»
Sébastien	non → non	non → non	non → non	non → non	Échec de l'intégration ou «les mêmes démons»
Sarah	non → non	oui → oui	non → non	non → non	Échec de l'intégration ou «les mêmes démons»
Cécile	oui → ?	non → ?	non → ?	non → ?	Données insuffisantes
Oscar	non → oui	non → oui	non → ?	non → non	Données insuffisantes
Jules	non → oui	non → oui	non → ?	non → ?	Données insuffisantes

4.1 Les dynamiques de l'expérience scolaire des élèves au début de l'année

Le tableau 5 présente les profils-types d'élèves observés à Pilote en fonction des évolutions des trois dimensions de leur expérience entre le début et la fin de l'année et ce, en lien avec l'école. Un « oui » est inscrit lorsque les données rassemblées attestent que la logique d'intégration, stratégique ou de subjectivation du sujet est en lien avec l'école. Un « non » indique que la logique en question est soit absente, soit réalisée en dehors de l'école. Par exemple, pour Matthew, un non est inscrit pour la logique d'intégration au début de l'année car il est intégré socialement en dehors de l'école et reste isolé de ses pairs à la rentrée. Mais ce « non » se transforme en « oui » (→ oui) car on constate qu'à la fin de l'année, il est intégré socialement dans la classe, y a ses amis et est même devenu populaire.

Il se dégage cinq profils différents rassemblant entre un et cinq élèves. Ce tableau permet par exemple de distinguer un élève qui n'a pas d'amis dans la classe au début de l'année, d'un élève qui arrive à Pilote en ayant déjà des amis en classe, ou encore un élève qui a un projet professionnel en lien avec l'école d'un autre qui n'aurait soit pas de projet soit un projet mais qui n'est pas relié à l'école. La colonne «Articulation des 3 logiques de l'expérience scolaire» résume finalement l'évolution des trois logiques entre le début et la fin de l'année scolaire, en fonction de son lien ou pas avec l'école.

Du point de vue de la logique d'intégration scolaire, les jeunes peuvent se placer à un bout ou un autre d'un continuum allant de la conformité au rôle scolaire à la résistance face à cet ordre et à cette norme imposée. La conformité au rôle scolaire serait le fait de l'élève qui non seulement connaîtrait les modalités scolaires qui sont attendues de lui – il serait intégré scolairement, aurait appris son «métier d'élève» (Dubet, 1996, p. 265) - mais s'y conformerait tout à fait et en adopterait tous les comportements – il aurait « sa place » dans la classe. Ce serait la figure de l'«héritier»

décrite par Dubet qui «se défini(t) par une sorte de mise à distance de soi dans l'expérience scolaire, tant l'élève (est) pris dans une continuité culturelle, scolaire et sociale» (Dubet, 1996, p. 265). L'autre extrême du continuum serait occupé par des jeunes très éloignés de cette figure, qui ne se conformeraient pas aux règles et aux normes scolaires et ne sentirait pas avoir 'leur place' en classe et parmi leurs pairs.

Du point de vue de la logique stratégique, les jeunes se positionnent à un endroit ou un autre d'un axe allant d'une compréhension pointue de l'école et de la capacité à agir avec elle comme sur un marché à partir de la conscience de ses propres ressources motivées par ses intérêts, à une absence d'intérêts, de conscience de ses propres ressources pour agir et de perception de l'école comme d'un marché sur lequel agir stratégiquement.

Du point de vue de la logique de subjectivation, les possibilités vont d'une capacité à prendre conscience de ses valeurs et d'être capable de mettre les jugements scolaires (les notes par exemple) à distance, à trouver du sens à l'expérience scolaire et d'être motivé par elle à une absence complète de distance critique, à un sentiment d'aliénation et à un amalgame entre la valeur personnelle et la valeur scolaire - amalgame pouvant justement être particulièrement douloureux pour les élèves en échec scolaire.

Les cas de trois jeunes et des deux enseignantes sont regardés à la lumière de ces indicateurs et de la combinaison de ces dimensions (ou logiques d'action). Le but n'est pas d'être exhaustif ni de généraliser des résultats mais de repérer les conditions d'existence des acteurs et de décrire les dynamiques entre leurs trois logiques d'action en début d'année. Les cas choisis rassemblent une palette de configurations de logiques d'action et de types de relations de l'élève avec ses enseignants variées.

Une fois les logiques d'action «de départ» et «d'arrivée» des jeunes situées par rapport à l'école, les analyses du chapitre suivant chercheront à identifier les liens

entre les interactions et pratiques enseignantes et les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire de ces jeunes.

4.1.1 Des logiques d'intégration et stratégique difficiles : le cas de Matthew

Matthew est un cas représentatif d'un groupe de plusieurs élèves qui se caractérise par le fait de n'avoir, au début de l'année aucune des dimensions de leur expérience sociale en lien avec l'école, et de vivre à la fin de l'année, chacune de ces trois dimensions de façon articulée avec l'école (voir le type «Tout se met en place ou 'la métamorphose'» dans le tableau 6).

Au moment de la rentrée, Matthew a 16 ans. Une frange noire cache ses yeux et son visage est souvent fermé. Ses ongles sont parfois peints de noir et il ne se sépare jamais de sa planche de skate. Quand il se déplace, les bras collés au corps, il semble qu'il fait tout pour remuer le moins d'air possible. Mais lorsque la journée de classe est terminée, il saute sur son skate et toute la gêne et la maladresse de sa démarche se dissolvent.

Il vit avec son frère (14 ans) avec qui il s'entend bien et sa sœur (13 ans) avec laquelle les relations sont plus difficiles, dans une famille d'accueil depuis l'âge de deux ans. Au moment où commence cette recherche, la mère adoptive est célibataire. Le papa de Matthew n'est plus présent depuis longtemps mais Matthew voit sa mère assez régulièrement, une fois par mois environ. Sa mère adoptive fait un bon suivi scolaire et elle apporte un cadre familial stable et structuré. Elle circule une partie du temps en fauteuil roulant à cause d'une maladie qui l'affaiblit beaucoup mais malgré sa maladie, elle dirige la maison avec beaucoup d'énergie. Elle est l'auteur d'un roman qui a été publié, a travaillé auprès d'hommes politiques québécois et a eu une carrière brillante. C'est une femme qui prend son rôle éducatif auprès de ces trois jeunes au sérieux, notamment dans leur suivi scolaire.

Le passé scolaire de Matthew est une succession d'échecs scolaires, de changements d'écoles et de mauvais souvenirs avec les autres élèves. Il attribue ses difficultés scolaires à un trouble de la concentration :

Pascale (enseignante) : «À part l'anglais, qu'est-ce qui est difficile pour toi à l'école ? Qu'est-ce qui fait que tu dis encore je le sais pas si je vais réussir mon année... ?

- Matthew : Ben je sais pas. J'ai... comment ça se... j'ai un déficit d'attention, c'est ça.

- Pascale : T'as un déficit d'attention ?

- Matthew : Ouais.

- Pascale : Ok. Puis ça ça fait quoi ?

- Matthew : Ça fait que je me concentre pas. Quand il y a des cours, j'écoute pas.

- Pascale : Donc quand il y a quelqu'un qui parle à l'avant, t'écoutes pas.

- Matthew : Ouais.

- Pascale : T'as de la difficulté.

- Matthew : Ouais. »

En arrivant à Pilote, Matthew déteste l'école. Il n'a pas le souvenir d'y avoir été un jour heureux. Il a d'ailleurs plusieurs fois changé d'école parce qu'il se faisait « écœurer » par les autres. Il y a deux ans, un enseignant lui est venu en aide alors qu'il criait, la tête tenue enfoncée dans la cuvette des toilettes de l'école par un autre élève. Son absence de motivation scolaire est grande et installée depuis plusieurs années. Son sentiment de ne plus être capable de se mettre à travailler est assez fort et l'envie de décrocher de l'école lui a traversé l'esprit plus d'une fois :

« (...) Je me disais que ça servait à rien... Au début de l'année je comprenais plus rien de l'école, parce que ça faisait trop longtemps que je n'avais pas travaillé. Avant j'étais super bon en maths mais au début de l'année j'étais plus

capable de rien faire là. Fait que je me disais que ça servait à rien, que je ne pourrais pas recommencer à le faire là...»

Ses relations avec les autres élèves sont inexistantes au début de l'année à Pilote et ses amis sont tous à l'extérieur du programme. Lors des premiers jours, il passe toutes les pauses assis sur sa chaise les yeux fixes avec ses écouteurs sur les oreilles. Matthew exprime, du moins lorsque son enseignante lui pose la question au tout début de l'année, que cela ne le dérange en rien :

Pascale : «- Penses-tu qu'à un moment donné tu vas commencer à parler avec d'autres personnes ? Ou tu vas rester comme tout seul ? Ici ?...

- Matthew : J'sais pas...

- Pascale : Tu sais pas...

- Matthew : Pour l'instant ça me dérange pas.

- Pascale : T'es à l'aise avec ça ?

- Matthew : Ouais.

- Pascale : C'est pas nécessaire pour toi ?- Genre... Parce que tu as des amis à l'extérieur... c'est ça ?

- Matthew : Hmmm hmmm. »

Une des caractéristiques de Matthew, ce qui deviendra un jeu avec ses enseignantes et dans ses interactions avec sa mère adoptive, c'est le fait de quasi-systématiquement répondre qu'il ne sait pas à toute question qui lui est posée.

En début d'année, il ne sait pas s'il réussira à finir son secondaire 3. Il a bien conscience que c'est pourtant la condition sine qua non pour réaliser son rêve de devenir designer de mode ou coiffeur. Mais Matthew ignore alors s'il aura la force de se mettre au travail. Il a déjà été un élève de Pascale, qui a été son enseignante en histoire deux ans auparavant et qui garde de lui un très bon souvenir.

Ce qu'il aime dans sa vie, ce sont ses chums en dehors de l'école, la musique, le skate, la couture et la coiffure. À la question « Si tu pouvais réaliser trois vœux ? », il répond « Avoir une belle voix, avoir des cheveux plats naturels et être riche ».

Analyse de ses logiques d'action

L'analyse, au début de l'année scolaire, s'appuie sur les deux observations suivantes. En premier lieu, en arrivant à Pilote, il apparaît clairement que sa logique d'intégration dans le milieu scolaire est problématique. Matthew est dans une attitude de retrait permanente. Il s'isole lors des pauses, il ne parle ni regarde personne. Ses pairs sont perçus davantage comme des agresseurs potentiels que comme des amis et le rôle qui est assigné à Matthew par ces derniers semble d'abord être celui de victime (il semble être connu dans la classe qu'il se faisait régulièrement harcelé l'année précédente à l'école). Matthew ne semble pas avoir intégré ce rôle, ce qui est probablement positif ou préférable pour lui. Quant au rôle prescrit par les enseignants, il semble cohérent que Matthew ne puisse pas l'intérioriser tant son intégration avec ses pairs est déjà difficile. Il est cohérent de penser en effet que si Matthew acceptait et intégrait les normes et rôles proposés par les enseignantes sans intégrer ceux prescrits par ses pairs, il se retrouverait dans la situation du « bouffon » qui « choisit les professeurs contre le groupe » (Dubet, 1996, p. 186), ce qui accentuerait encore sa mise à l'écart. Ainsi, pour Matthew en début d'année scolaire, l'école apparaît vide de sens et vide de plaisir. Toutes ses amitiés se situent en dehors de l'école⁷⁰. Cette absence de socialisation ou cette socialisation traumatisante du fait des agressions qu'il a subies empêche toute subjectivation en lien avec l'école, alors que le contexte familial de Matthew promeut pourtant des valeurs compatibles avec une bonne intégration scolaire.

⁷⁰ « Les choix amicaux tracent une première distinction entre les élèves s'individualisant à travers les études et les autres. » (Dubet, 1996, p. 266)

En second lieu, sa logique stratégique est aussi affectée. En arrivant à Pilote, l'accumulation de ses échecs scolaires confirme aux yeux de Matthew le sentiment qu'il est mauvais à l'école, accentuant la croyance qu'il ne maîtrise pas « le métier d'élève » et que ce « métier » n'est pas fait pour lui. Il est pourtant probable que Matthew connaisse bien les règles du monde scolaire et qu'il ait la capacité de jouer de ces règles. De plus, Matthew a quelques idées pour son avenir professionnel en arrivant à Pilote. Mais sa capacité à croire dans ses projets, indépendamment de sa capacité réelle à mettre en œuvre les conditions de leur réalisation concrète, est atteinte par la croyance qu'il a de ne pas avoir les ressources adéquates pour agir dans le milieu scolaire. Agir de façon stratégique à l'école nécessite d'avoir une bonne idée de ses ressources personnelles, ce qui n'est pas compatible avec un niveau de confiance défaillant en ses propres capacités scolaires.

Ainsi, en plus de devoir se protéger des autres élèves, il lui faut se défendre contre le sentiment de sa propre absence de valeur. Le diagnostic non-officiel de trouble de la concentration qu'il évoque lui permet peut-être d'adoucir cette dévalorisation de lui-même. Son expérience scolaire étant perturbée par sa logique d'intégration et sa logique stratégique, lesquelles sont nécessaires au développement d'un sentiment de maîtrise de son expérience scolaire, Matthew cherche en toute cohérence à construire sa subjectivation en dehors de l'école :

Chercheure : «Est-ce que toi t'as déjà pensé à décrocher de l'école ?

- Matthew : Ouais... souvent...

- Chercheure : Qu'est-ce que tu te disais dans ces moments-là ?

- Matthew : Ben je me disais que j'avais le goût de lâcher l'école. Que je pourrais quand même réussir ma vie même si j'ai pas mon secondaire 3. Pis c'est à peu près ça...

Sans surprise, la démotivation de Matthew est grande en arrivant à Pilote et elle est en lui depuis longtemps :

«Pascale : Et là t'as commencé ton 3 l'année passée. Mais t'as pas passé.

- Matthew : Non.

- Pascale : Comment ça ?

- Matthew : Ben je sais pas. Je travaillais pas.

- Pascale : Ok... pantoute.

- Matthew : Non, ben ça dépend là, je travaillais quand ça me tentait mais genre c'était rare.

Son défi quotidien lorsque l'année commence à Pilote semble être d'arriver à trouver la force de surmonter l'échec déjà inscrit profondément en lui-même, tout en restant à l'école (Dubet, 1996, p. 275). Renoncer à sa scolarité lui permettrait de se détacher de l'école et de trouver des voies pour peut-être récupérer une partie de l'estime de soi perdue dans cet environnement qu'il croit défavorable à l'épanouissement de son sentiment de maîtrise de sa vie.

4.1.2 S'affranchir ou pas d'une personne significative : le cas de Sarah

Le cas de Sarah est représentatif d'un groupe d'élèves, peu nombreux, qui ont pour point commun de ne pas parvenir à s'intégrer dans la classe (Voir le type «Échec de l'intégration ou 'les mêmes démons'» du tableau 6).

À 18 ans, Sarah est la plus âgée de la classe. Elle a les cheveux roux et un visage expressif qui est comme un livre ouvert sur ses émotions. Elle a reçu un diagnostic de dyslexie-dysphasie, et ces déficiences lui ont occasionné d'importants retards de scolarité malgré ses efforts, et certaines difficultés dans ses relations avec les autres. Elle s'exprime pourtant clairement à présent et explique parfaitement devant les autres élèves lors d'un tour de table en quoi consistent ces troubles de la lecture et de l'expression.

Sarah vit avec sa mère, son beau-père et un des fils de son beau-père. Sa mère, Clara, est un modèle pour elle et leur complicité est grande. Clara a toujours défendu sa fille et remué «ciel et terre» pour que cette dernière bénéficie de toutes les aides possibles liées à la reconnaissance de ses troubles. Les relations de Sarah avec son beau-père et avec le fils de ce dernier sont difficiles. Son père biologique est décédé plusieurs années auparavant. Le beau-père de Sarah a un problème de consommation d'alcool comme ce fut le cas de son père. La mère souffre de problèmes de dos importants. Elle est commis dans un grand magasin.

L'histoire scolaire de Sarah est ponctuée de très nombreux changements d'écoles, parfois en milieu d'année. Elle a déjà pensé à décrocher de l'école mais ses amis de l'époque dit-elle, ainsi que sa mère, ont réussi à la convaincre de rester. Elle exprime avoir été démotivée à l'entrée au secondaire parce que ce qui était demandé comme travail scolaire était plus exigeant et parce que les enseignants n'étaient pas toujours «fins» :

«Quand je suis rentrée au secondaire là j'ai eu ma claque de l'école. Comme les jeunes... Quand on arrive au secondaire, plus de devoirs, plus d'affaires à apprendre. C'était pas un petit devoir de deux pages là, c'était dans chaque matière tu avais deux trois devoirs. Fait que ça change. Les profs des fois ils peuvent être fins, des fois ils peuvent être juste mauvais caractère. Surtout des profs de maths, ou d'anglais ou de français, ça varie. Des fois les profs ils sont pas vraiment patients avec les nouveaux élèves.»

Plus âgée que les élèves de sa classes, Sarah caresse l'espoir de vivre seule en appartement bientôt, pour éviter notamment les disputes avec son beau-père et le fils de ce dernier. Pour mettre assez d'argent de côté, elle travaille de nuit tous les vendredis et samedis et chacune de ses nuits de vacances. Elle en tire une certaine fierté mais elle en paye le prix fort : les débuts de semaine sont des jours sacrifiés pour Sarah qui lutte littéralement contre le sommeil en classe.

Sarah a par ailleurs fréquemment souffert de la méchanceté des autres élèves à l'école :

«Fait que je suis arrivée au milieu de l'année, quelques mois avant la fin de l'année... Pas très le fun. Tout le monde se connaissait fait que les nouvelles sont pas très bien accueillies même les nouveaux. (...) Je trouvais ça plate là parce que j'étais la plus vieille, la nouvelle et ils étaient tous des 14 à 15 ans. Y'en avait juste un de 16 ans mais il paraissait pas vraiment mature. J'étais la seule qui avait 17 ans. Fait que c'est pas vraiment le fun quand t'es nouvelle. Tu te fais vraiment pas accepter des fois...»

Elle a également dû faire face à l'incompréhension de certains membres de sa famille liée à ses troubles de la lecture et de l'expression. Sarah affiche dans ses entrevues avec la chercheuse une grande volonté d'y arriver et de réussir son année mais les moments de découragement sont fréquents, notamment quand il lui faut revoir ses objectifs à la baisse. Elle dit pourtant aimer l'école, contrairement affirme-t-elle, aux autres membres de sa famille. Pour Sarah, la confiance en elle est à bâtir sur le plan de l'intégration sociale autant que sur celle des réussites scolaires.

Sur le plan des passions et des rêves, même si elle n'a appris à lire qu'à 12 ans, Sarah s'évade maintenant dans la lecture de livres policiers ou de science-fiction. Sa mère est la personne que Sarah admire le plus au monde et à la fois, celle dont elle semble essayer de s'affranchir pour voler enfin de ses propres ailes et réaliser ses rêves : prendre un logement, poursuivre des études en pâtisserie, retrouver son gang d'amis restée dans les Laurentides et plus tard, avoir « une voiture, une maison et un gros chien ».

Analyse de ses logiques d'action

La mère de Sarah joue un rôle important dans les logiques d'action de sa fille. Elle est la personne la plus significative dans son entourage et probablement celle qui la connaît le mieux. Elle est probablement aussi celle qui lui donne le plus de conseils:

«Une personne que j'admire le plus au monde, c'est ma mère. Parce qu'elle a un méchant caractère et je tiens d'elle. Vraiment je tiens plus d'elle que de mon père, puis mon père... pour lui... il disait pour lui c'était une insulte de dire que je ressemblais à ma mère, mais pour moi c'était un compliment. Parce que ma mère elle a dû lâcher mon père pour nous garder, puis elle l'a fait puis elle s'est battue (...). Elle a dit je vais me battre pour lui elle a gardé confiance en elle, elle m'a aidée même dans les plus grosses crises elle était là pour m'aider. Pour moi c'est la personne la plus forte mais des fois elle a des faiblesses. Que... Vraiment c'est elle que j'admire le plus.»

Comme pour Matthew, l'expérience scolaire de Sarah se caractérise en premier lieu, au début de l'année, par un rapport difficile aux autres élèves et un passé d'échec scolaire. Même si ses difficultés ressemblent à celles de plusieurs de ses pairs, ce qu'elle ignore, la perception de Sarah est qu'elle est différente des autres à plus d'un titre : son âge, ses troubles, sa difficulté à se concentrer, son travail de nuit. Sa logique d'intégration auprès de ses pairs n'est pas un long fleuve tranquille mais un parcours émaillé d'expériences souvent douloureuses avec les autres élèves. Le rôle attribué par ces derniers à Sarah a souvent été dévalorisant parce qu'elle n'était pas comprise et pas acceptée dans ses différences. Son trouble du langage a probablement contribué à l'empêcher de s'affirmer auprès de ses pairs, mais comme pour Matthew, Sarah a refusé ou résisté au rôle dévalorisant de «l'élève ayant un problème» et ne s'est pas intégrée aux autres élèves. Comme pour Matthew, elle a un groupe d'amis à l'extérieur de l'école, et même, dans son cas à elle, en dehors de Montréal.

Les données ne permettent pas de décrire précisément le rôle proposé par l'école à Sarah. Le diagnostic qu'elle a reçu pour ses troubles du langage a certainement pesé lourd dans le type de rôle scolaire que les enseignants lui ont proposé tout au long des années. Il est cependant raisonnable de dire que l'intégration scolaire de Sarah a toujours été difficile.

À propos de la logique d'intégration et du rôle proposé par sa famille, il faut décrire l'influence importante jouée par sa mère. Le fait d'admirer sa mère, d'avoir « une job» au même endroit qu'elle, de partager des anecdotes à la maison sur des collègues

communs ou sur les «boss» contribue effectivement à ce que Sarah trouve une place dans la société, et ce, dans la continuité de sa mère. Son intériorisation du monde comme un ordre, expliqué par sa mère, et dans lequel sa place est définie semble claire.

À propos de la logique stratégique de Sarah cette fois, celle-ci semble se mettre en place également sous l'influence forte de sa mère, prête « à soulever ciel et terre et à faire jouer le système » pour que sa fille « s'en sorte ». Sarah est fortement encouragée à poursuivre sa scolarité en trouvant des façons de «s'en sortir financièrement» pour réaliser son but : vivre seule en appartement tout en continuant l'école :

«Mère de Sarah : - Tes études c'est important.

- Sarah : Ça je le sais.

- Mère de Sarah : Tu peux étudier puis travailler sans travailler de nuit.

- Sarah : Ah bon.

- Mère de Sarah : T'as le programme aussi à l'aide sociale qui existe pour les jeunes. (...) Mettons tu demanderais de l'aide sociale ils te donneraient un certain montant pis ils calculeraient selon ce que moi je gagne. Ok ? Moi je te donnerais une partie et pis l'aide sociale donnerait l'autre partie pour t'aider. Tandis que si tu vas au programme pour les jeunes, ok, ils te payent pour aller à l'école et puis ça te donne entre 200 et 350 piasses par 15 jours, fait que ça te fait 600 piasses par mois et puis t'as le droit de te faire entre 200 puis 300.»

Scolairement aussi, la mère de Sarah impose sa logique stratégique, alors que Sarah exprime vouloir parfois 'gérer seule' ses problèmes scolaires :

Mère de Sarah : - « Moi je veux voir c'est écrit où que tu coules en maths. C'est où que t'as des faiblesses c'est ça que je veux voir.

- Sarah : Maman t'as tes lunettes.

- Mère de Sarah : Oui.

- Sarah : Checke ! (...)

- Mère de Sarah : Ok. Puis y'as-tu un plan d'intervention possible ? Elle t'as-tu donné un plan d'intervention possible ?

- Sarah : Non. J'ai juste vu Pascale.

- Mère de Sarah : Elle t'a dit quoi ? (...). Moi je veux savoir s'ils ont trouvé une manière, s'ils ont trouvé de quoi pour que t'arrêtes de capoter vu que tu vois pour les métiers.»

La logique de subjectivation de Sarah est plus difficile à cerner. Certes, dès le début d'année, Sarah s'exprime sur ses choix et ses motivations, mais il est difficile de voir si elle arrive à se définir de façon autonome par rapport à sa culture, largement incarnée par sa mère, ce qui équivaldrait à se distancer de cette dernière. Les réactions de Sarah avec sa mère laissent penser cependant qu'il y a des contradictions chez Sarah entre le besoin de s'éloigner et de se construire comme sujet autonome et celui de continuer à recevoir et à suivre les conseils de sa mère :

- Mère de Sarah : « Garde les gros yeux que tu fais puis la manière dont tu me réponds...

- Sarah : J'te réponds comme il faut.

- Mère de Sarah : Hmmm hmmm.

- Sarah : J'vois pas le rapport.

- Mère de Sarah : Va te voir les yeux dans le miroir puis on en reparlera. Va te voir la bête.

- Sarah : Non...

- Mère de Sarah : Non ? Je veux bien t'aider mais... et voilà ça repart.

- Sarah : Non c'est toi qui repart.»

Ensuite, la confiance en elle et le sentiment de sa valeur personnelle sont atteints par ses mauvais résultats scolaires. Cela se traduit par le doute qu'elle exprime parfois sur

sa capacité à réussir (et qui est plus criant sur les expressions de son visage que dans ce qu'elle exprime oralement). Le fait qu'elle ne pose pas de question en classe au début de l'année est probablement aussi un symptôme de ce manque de confiance en soi alimenté par ses difficultés cognitives de toujours.

Finalement, au début de l'année scolaire, comme chez tous les autres élèves du groupe, le niveau de confiance en soi de Sarah n'est pas haut. La tentation d'aller «chercher ailleurs qu'à l'école un principe d'estime de soi afin de réorganiser (son) expérience» est présente et se comprend parfaitement :

«La récupération de l'estime de soi exige une revanche sur l'école, l'avenir exige le 'deuil' de l'échec scolaire. [...] La subjectivation se définit alors de manière parallèle à la vie scolaire : grandir, c'est avoir un travail, renoncer à l'école, s'en détacher.» (Dubet, 1996, p. 275) «Ne pouvant se constituer comme des sujets à l'école, ils (les élèves) décident de grandir à côté et de rompre ainsi avec une expérience qui se vide peu à peu. Cette stratégie [...] n'est pas seulement une réponse à la nécessité. Pour ces lycéens, on devient grand 'à partir du moment où on est rémunéré'.» (Dubet, 1996, p. 285)

4.1.3 Des contradictions entre les logiques d'intégration familiale et scolaire : le cas de Bruno.

Le cas de Bruno a semblé unique, n'est pas représentatif de celui d'autres élèves mais est intéressant cependant car il montre une situation extrême : une absence d'articulation entre ses logiques d'action et l'école (voir le type «Pas d'articulation du tout liée à l'école» du tableau 6).

Bruno arrive à Pilote en février. Il a alors 16 ans. Il est brun, porte les cheveux courts et a une allure plutôt sportive. Il vit avec sa mère, un frère de 22 ans souffrant de multiples handicaps physiques et mentaux, un second frère aîné, décrocheur et sans emploi fixe et son beau-père, en arrêt maladie de longue durée et lui aussi immobilisé. Un autre frère et une sœur plus âgés vivent en dehors de la maison. La mère de Bruno garde un bébé une partie de la semaine et les fins de semaine. Son

temps est principalement occupé par les soins que nécessitent le frère de Bruno souffrant de handicaps, son conjoint, le bébé et l'intendance de la maison.

L'enfance de Bruno est particulièrement troublée. Son père biologique, avec lequel il n'a aucun contact depuis plus de dix ans, a été emprisonné quand Bruno avait 5 ans. Bruno a fait toute sa scolarité de primaire à la maison, car deux épisodes au cours desquels il a été violent avec d'autres enfants l'ont fait renvoyer de l'école. Il avait alors de 5 et 7 ans. Il a donc fait la plus grande partie de son parcours scolaire de primaire seul et n'est réellement scolarisé que depuis le début du secondaire :

Chercheure : « Bruno a été beaucoup avec vous à la maison là.

— Mère de Bruno : Oui. .

- Chercheure : Il travaillait bien ?

- Mère de Bruno : Ouais, ça a l'air. (rires) Il est rendu au secondaire au même niveau que les autres. (rires) Oui, 16 ans secondaire 3, c'est normal. (...) Oui ben il a pas de difficulté. Il a toujours ouvert les livres de ses frères. Ça va ben dans ce temps-là. (rires) Toujours vu ses frères faire leurs devoirs puis toute, fait que ça va ben. (...) Il est assez vite que... il catchait pareil. (rires)»

Bruno a été placé dans un foyer d'accueil de l'âge de 10 ans à 14 ans pour avoir fait des tentatives de suicide et s'être auto-mutilé. D'après lui, ces années en foyer ont correspondu avec les moments où ça se passait plutôt mieux à l'école. Elles correspondent aussi à l'époque où il s'est fait ses amis, dans le coin de Rosemont. Aujourd'hui, il est retourné vivre avec sa mère à Hochelaga-Maisonneuve, car sa situation n'est plus aussi critique, mais il regrette de s'être éloigné géographiquement de Rosemont.

La mère de Bruno défend le fait d'avoir toujours été «en arrière de ses enfants» mais dans le cas de Bruno, lorsqu'il avait dix ans, elle reconnaît que ses limites avaient été atteintes :

« C'était plus dur pour moi je pense que pour lui (de le placer). C'est pour ça. Il a fallu que je fasse une barrière fait que j'ai dit là c'est assez. Il a fallu en venir à le placer. T'sais, chose que j'aurais pas pensé un jour faire mais il a fallu que je le fasse. »

Les valeurs familiales que la mère revendique sont l'entraide et la justice (il faut «faire la justice» pour ceux qui sont sans défense). Elle est convaincue de l'intelligence et des capacités de ses enfants qui «catchent» tous très vite à l'école, mais pense que le système scolaire est un lieu où les injustices sont légion. Elle pense aussi que l'école est un bon endroit, qu'il y a «tous les services pour les jeunes». Elle croit par contre que le directeur adjoint de l'école Maurice Richard pense que «les jeunes sont défavorisés et qu'ils feront rien dans la vie (...), fait que ça l'aide pas le jeune à être motivé».

Depuis qu'il est scolarisé, Bruno n'a cessé de changer d'établissements. De la rentrée de septembre à son arrivée à Pilote au mois de février, il a déjà fréquenté deux écoles. Alors qu'il ne cumule aucun retard, son histoire scolaire est difficile, particulièrement du point de vue de son intégration et de ses relations avec les autres élèves :

Pascale : «Peux-tu juste me faire un topo sans trop y aller en profondeur là, de l'âge de 5 ans jusqu'à aujourd'hui là.

– Bruno : Euh... ch'sais pas. Ben... (sourires) J'étais juste renfermé là.

- Pascale :Ok.

- Bruno : Ouais. Pis je parlais à personne.

- Pascale :À 5 ans ?

- Bruno : Ben tout le long là.

- Pascale : Tu parlais jamais à personne ?

- Bruno : C'est ça.»

Les relations avec les enseignants ne sont pas forcément plus faciles. Bruno reconnaît qu'il a un problème pour arriver à l'heure en classe, qu'il se décourage vite et que ça peut lui arriver d'être arrogant et impoli avec les enseignants. Cependant, Bruno justifie son comportement :

Pascale : «C'était quoi ton comportement en classe ?

- Bruno : Ben j'étais un peu arrogant.

- Pascale : Avec les profs ?

- Bruno : Ouais. Genre j'avancais vite pis je voulais avancer plus vite pareil (...).»

Ou encore :

Bruno : «Ben il (le prof qui l'a fait renvoyer d'un établissement précédent) changeait tout ce qu'on faisait. À chaque fois qu'on commençait quelque chose il disait c'est pas de cette manière-là que je fonctionne. Et il voulait qu'on fasse à sa manière. Pis nous on savait ce qu'on faisait pis il trouvait que c'était pas correct. (...).»

Mais en dehors de l'école, les relations de Bruno semblent être beaucoup plus harmonieuses. Il participe à plusieurs activités bénévoles – comme joueur dans une ligue d'improvisation, mascotte, animateur de camps de jour- qui l'amènent à prendre des responsabilités et à tisser des liens avec d'autres jeunes ou avec des adultes.

Bruno dit rêver de devenir pilote d'avion. Il est difficile de savoir si lui-même croit dans ce rêve ou pas, et s'il en aurait les capacités.

Analyse de ses logiques d'action

Le cas de Bruno est particulier à deux titres. Tout d'abord, il a été scolarisé à la maison avant d'entrer à l'école secondaire. Son intégration scolaire s'est donc faite sur le tard et il n'a pas eu l'occasion d'intérioriser les normes prescrites par l'école et d'apprendre «son métier d'élève» lorsqu'il était petit. Ensuite, le rôle et les normes

prescrites par sa mère s'opposent carrément aux règles et à l'autorité scolaire. Parmi elles, il y a le devoir de résister quand une situation est perçue comme injuste.

«Mère de Bruno : - L'autorité. (rires) L'autorité c'est comme ben dur. Il accepte pas l'autorité de tout le monde. Puis l'injustice encore moins bien. Les injustices encore moins bien. (...)

- Chercheure : Est-ce qu'il en a connus beaucoup ?

- Mère de Bruno : En masse.»

...et ce, quitte à être violent :

«Mère de Bruno : - Bruno avait un exacto dans les poches pis il a pris ce qui avait à sa main pour se défendre. Pour défendre l'autre petite fille qui venait d'être poussée. (rires)

- Chercheure : Bruno il défend les autres ?

- Mère de Bruno : Ouais. Oui. Il accepte pas l'injustice.

- Mère de Bruno : Est-ce que c'est quelque chose qui est dans la famille ? Est-ce que c'est quelque chose qu'on apprend ici ?

- Mère de Bruno : On est habitué à s'entraider. Avec Jonathan malade, ils ont pas le choix.»

Il y a aussi des valeurs qui pourraient sembler bien s'accorder avec l'apprentissage du métier d'élève parmi lesquelles le respect, mais là encore, pas à n'importe quel prix :

Mère de Bruno : «Là, avec l'école secondaire ça a été pareil. Le directeur était pas juste fait que Bruno a été obligé de s'tasser parce qu'il devient trop malin... (rires)».

Outre ces contradictions entre ses logiques d'intégration scolaire et les valeurs familiales, le fait que Bruno n'ait par ailleurs aucun retard dans son parcours scolaire le convainc que les profs et l'école comme système ne sont pas forcément

nécessaires. Tous ces états de fait rendent le défi de s'intégrer scolairement et socialement particulièrement ardu pour lui.

En bref, la logique d'intégration de Bruno est fortement marquée par le rôle proposé par sa mère: celui d'«un petit vite» qui protège les plus faibles, quitte à devoir aller contre le système scolaire qui est, plus qu'occasionnellement, perçu comme injuste et non indispensable.

Au niveau de la logique d'action stratégique, Bruno est difficile à cerner. Ses nombreux changements d'école témoignent cependant de difficultés majeures en termes de logique stratégique. Difficile d'être un élève stratégique, de jouer des règles dans son intérêt, quand il est si peu intégré scolairement et si peu convaincu de l'utilité du système scolaire lui-même. De plus Bruno ne semble pas avoir de projet professionnel. Il dit vouloir devenir pilote d'avion mais son rapport à ce projet semble être davantage de l'ordre du rêve que du projet pour lequel des étapes seraient identifiées et des actions mises en œuvre. Bruno ne nourrit pas un projet qui semble réaliste au regard de ses résultats scolaires et qui l'amènerait à devenir stratégique dans ses choix et ses gestes.

La logique de subjectivation de Bruno est également difficile à cerner. Quel regard porte-t-il sur les comportements violents qui l'ont fait renvoyer des écoles ? Quelles sont ses valeurs à présent ? Il est difficile également de dire si Bruno arrive à faire la différence entre sa valeur personnelle et ses évaluations scolaires. Les données rassemblées pour cette recherche ne permettent pas de le dire. Bruno ne s'est pas exprimé sur ses choix et motivations devant la chercheuse et a évité toute occasion d'avoir une entrevue. Comme pour Matthew et Sarah, les voies permettant de se constituer comme « sujet autonome en référence à sa culture » semblent être perturbées chez Bruno peut-être du fait de l'incomplétude de ses logiques d'intégration et stratégiques, et aussi du fait des grandes contradictions qui existent entre la logique d'intégration de la famille et celle de l'école. Peut-être que la distance

physique qu'il prend vis-à-vis de sa famille en essayant de vivre ailleurs est-elle le signe d'une volonté de se distancer des valeurs de cette dernière, et donc le signe d'une logique de subjectivation au travail.

4.2 La dynamique de l'expérience scolaire des élèves à la fin de l'année

4.2.1 Matthew ou la métamorphose

Matthew est certainement l'élève pour qui la transformation a été la plus spectaculaire et la plus rapide. Son cas est utilisé dans ce travail d'analyse comme étant représentatif d'un groupe composé de trois autres élèves (Franck, Marc et Jocelyn) qui se caractérise de la façon suivante :

- Leur expérience sociale était construite en dehors de l'école puis petit à petit, elle s'est faite en lien avec la classe et l'école en général.
- Leurs trois logiques n'étaient pas articulées de façon harmonieuse au début de l'année puis elles l'ont été à la fin de l'année. Le sentiment d'aliénation vécu par ces jeunes à l'école en arrivant à Pilote s'est transformé en sentiment de maîtrise de sa vie à la fin de l'année (voir « Tout se met en place ou «la métamorphose»» dans le tableau 6).

Dès le mois de novembre, la mère de Matthew témoigne de cette métamorphose lors d'une rencontre avec les enseignantes :

«En début d'année Matthew c'était 'Oh c'est plate cette école là, je veux me suicider quand je rentre dans la classe'... je vous avais téléphoné d'ailleurs. Heu... 'C'est pas possible !' Je dis 'écoute, reste jusqu'aux Fêtes puis on verra aux Fêtes et puis si ça marche pas on verra et tu feras autre chose'. Maintenant Matthew il s'apporte du travail à la maison ce qu'il a jamais fait ! »

Au sujet de son intégration et de l'acceptation du rôle proposé par ses pairs, mais aussi par les enseignantes, l'année passée à Pilote a été l'occasion d'un grand

changement pour Matthew. Sa situation dans la classe est proche de «l'idéal» décrit par Dubet (1996) et qui «(...) est offert à ceux qui parviennent à être de bons élèves sans jamais rien céder à la bouffonnerie.» Cet équilibre témoigne d'une bonne maîtrise de son expérience scolaire laquelle permet à Matthew d'être populaire dans la classe tout en étant performant scolairement. Non seulement il se fait respecter dans le groupe, mais il est carrément devenu une figure populaire. Par exemple, son style vestimentaire et sa coupe de cheveux, si critiqués au début de l'année, sont devenus des modèles qui inspirent certains autres jeunes, et notamment ceux qui étaient les plus moqueurs justement. Matthew concilie «la 'personnalité' et la performance, la socialisation et l'individualisation» (Dubet, 1996, p. 186). Il parvient à cet idéal tout en gardant un lien affectif avec ses enseignantes. Par exemple, il ne cache pas sa sympathie pour les enseignantes lors des rencontres de groupes du vendredi. Cela se manifeste par l'humour qu'il utilise, les rires et les sourires. Matthew peut «aimer» ses profs, c'est-à-dire manifester de la sympathie et être complice avec elles, sans tomber dans la bouffonnerie, ce qui semble être possible à Pilote. Il ne semble plus craindre de se faire rejeter par le groupe et témoigne qu'il assume complètement sa personnalité. Sans en rajouter dans l'extrême inverse qui l'amènerait à entrer dans la figure du «bouffon», il n'a pas besoin de faire semblant de ne pas aimer la classe. Être l'ami de Matthew n'expose plus au risque de se faire rejeter par les autres élèves. Il est respecté des autres et il est devenu si populaire qu'il est probable que ne pas l'aimer exposerait au contraire au risque de se faire rejeter par le groupe. Dans le cas de Matthew, ce n'est pas que la pression du groupe est devenue inexistante ou que les jeunes n'ont plus peur de s'en faire exclure, c'est plutôt que les motifs de se faire exclure du groupe ont changé et ne semblent plus contradictoires avec le fait de réussir scolairement et de rester scolarisé.

Évidemment, les bonnes relations avec ses pairs amènent Matthew à avoir du plaisir à l'école, ce qui est nécessaire pour avoir envie d'aller à l'école :

«- Chercheure : C'est quoi la chose qui te ferait le plus rester à l'école ? (...)

- Matthew : Ben je sais pas... J'pense... ben il faudrait au moins qu'il s'amuse un peu là... sinon t'as pas vraiment le goût d'aller à l'école. Heu...

- Chercheure : Par exemple cette année, toi tu t'amuses comment ?

- Matthew : Je sais pas... en jouant au pool, en riant, c'est ça. Parce qu'au début je parlais à personne, je faisais rien. »

Et ce qu'il redit dans son bilan de fin d'année, lui qui se faisait brutalisé par les autres élèves, quelques mois auparavant à l'école : « Cette année, ce que j'ai le plus aimé, c'est l'ambiance du groupe, les sorties puis voilà, c'est ça... ». La logique d'intégration semble pour Matthew avoir joué un rôle tout à fait fondamental dans son expérience scolaire. C'est également le cas pour les autres élèves qui citent presque tous le plaisir qu'ils ont dans leurs relations avec les autres et avec les enseignantes comme élément marquant de leur année dans le programme.

Concernant sa logique stratégique, elle était déjà en partie en place au début de l'année. Même s'il hésitait entre plusieurs projets différents, Matthew avait déjà une idée claire des matières à réussir pour atteindre l'un ou l'autre de ses objectifs professionnels. Ce qui a changé à la fin de l'année, c'est qu'il croit davantage pouvoir y parvenir car ses notes sont meilleures et sa confiance en lui sur le plan scolaire est bien plus grande. L'hésitation entre devenir coiffeur ou designer ou commencer une carrière en musique demeure mais paradoxalement, et comme Rochex (1995) l'avait constaté, à présent devenu bon élève, la pression au projet n'est plus si forte pour Matthew.

Enfin, à propos de la logique de subjectivation, Matthew garde jusqu'à la fin de l'année une certaine réserve et continue à répondre souvent par « je ne sais pas » dès que ses enseignantes lui posent des questions sur sa motivation, sur ses résultats scolaires, sur la façon dont il se projette dans l'avenir.

«Pascale : Au début de l'année, moi je me rappelle, tu avais dit, en tour de table. Est-ce que vous pensez passer votre année et arriver à la fin de l'année et d'être encore présent ? Et tu m'as dit pas sur...

- Matthew : Non. Ouais.

- T'es encore là (...) On est le 3 juin, t'as des supers résultats scolaires. T'es encore présent. Comment ça ?

- Matthew : Ben, je sais pas. J'sais pas. »

ou encore, sur ses rapports avec ses pairs :

«Pascale : - Puis par rapport au fait aussi tu m'avais dit, plus jeune ou en tout cas au début du secondaire, tu te faisais écœurer par les autres, tu te faisais faire plein de conneries, t'en es où avec ça là ?

- Matthew : Ben y'a rien là.

- Pascale : Y'a rien ?

- Matthew : Ben je sais pas...

- Pascale : Est-ce que tu te fais écœurer ?

- Matthew : Non.

- Pascale : As-tu des amis ?

- Matthew : Ben je sais pas... (sourire)... P't'être...

- Pascale : Oui, j'pense que oui moi en tout cas.

- Matthew : P'têtre...

- Pascale : T'as pas l'air d'un gars tout seul là...»

Une hypothèse peut être faite : ne pas trop s'exprimer limiterait le risque pour lui de passer pour un «bollé têteux» ou le «chouchou» des enseignants et lui permettrait de maintenir cet équilibre idéal de l'élève qui réussit à l'école tout en étant intégré auprès de ses pairs. La présence de la caméra n'est certainement pas innocente à ce comportement et Matthew sait qu'il met son image en jeu lorsqu'il est filmé. Dans un

cadre plus intime, à la maison, sans témoin extérieur, sa mère le décrit comme «tout content de ramener des bonnes notes» à la maison et capable de s'exprimer sur une future orientation : «Avant il parlait de finir son secondaire trois et puis c'était fini il s'en allait. Là maintenant il parle de faire son secondaire cinq. (Elle a un grand sourire.) Là c'est comme le jour et la nuit ! »

4.2.2 Sarah : les mêmes démons

Le type de dynamique de Sarah n'est pas représentatif de celui d'autres élèves. Cependant, son cas est intéressant car il permet de poser indirectement la question des conditions à une articulation des trois logiques en lien avec l'école. Sa spécificité tient au fait que si elle n'est pas la seule de la classe à ne pas avoir développé de logique d'intégration en lien avec la classe à la fin de l'année, elle est la seule à avoir eu une logique stratégique en lien avec l'école au début et à la fin de l'année (voir «Échec de l'intégration» ou «les mêmes démons» dans le tableau 6).

Comme pour Matthew, Sarah a commencé l'année avec des difficultés sur le plan de son intégration auprès des pairs et des doutes sur sa capacité à réussir scolairement. À la fin de l'année, Sarah n'est pas beaucoup plus intégrée même si elle a réussi à se faire davantage respecter que les années précédentes. La possibilité d'expliquer en quoi consistent ses troubles du langage a été importante pour son intégration mais Sarah a néanmoins vécu des situations douloureuses dans le groupe. Le rôle que ses pairs lui attribuent n'est pas tellement plus réjouissant qu'au début de l'année et Sarah ne l'accepte pas davantage. Elle ne semble pas s'être réellement fait d'amis dans la classe et devant le groupe, Sarah semble en permanence sur ses gardes. La mère de Sarah continue d'exercer une grosse influence sur sa fille tout en l'encourageant, davantage dans les mots que par les gestes, à «voler de ses propres ailes».

À la fin de l'année, la situation de Sarah n'est donc pas aussi spectaculaire que celle de Matthew mais des progrès sont néanmoins constatables et surtout, un nouvel

élément s'est ajouté dans la vie de Sarah qui bouleverse plusieurs de ses logiques d'action. En effet, à la fin de l'année, son objectif de partir vivre seule dans un appartement se précise :

Sarah : (elle lit) « Vos objectifs pour la fin de l'année : finir mon secondaire 3. Améliorer mes maths et mon anglais. Vos objectifs pour dans 2 à 3 ans : Commencer mon DEP. Et pour dans 10 ans : j'avais rien.

- Pascale : Tu te vois pas dans 10 ans.

- Sarah : Pas encore.

- Pascale : Ca fait du sens ?

- Sarah : Ouais à peu près mais ça a changé là. Comment je vois les choses-là. Parce que je suis rendue en appart fait que c'est pas les mêmes objectifs que j'ai là.

- Pascale : C'est quoi maintenant ?

- Sarah : Essayer de rester à l'école-là parce que je vais bientôt payer un loyer puis c'est plus vraiment les mêmes affaires là que j'ai mis là. Mon but c'est d'essayer de rester à l'école le plus longtemps possible que je peux là. À cause que je dois payer un loyer. C'est tout.

- Pascale : Donc de travailler en même temps.

- Sarah : J'essayerai de mettre les deux en même temps.»

Sur le plan de sa logique stratégique, Sarah a progressé. Son projet de faire une formation en pâtisserie-boulangerie a été remplacé par celui de décrocher un DEC en fleuristerie⁷¹, suite aux trois jours de stage qu'elle a suivis dans le cadre de Pilote à l'école des métiers des Lilas⁷². Sarah a aimé expérimenter un peu de cette formation et s'y est sentie bien. Avec l'aide de Pascale (qui était responsable du cours PPO), Sarah sait ce qu'elle a à faire concrètement, pour y parvenir.

⁷¹ Ces informations ont été modifiées pour protéger l'anonymat de l'élève.

⁷² Nom fictif.

Sur le plan de sa logique de subjectivation, il est toujours difficile de voir si Sarah s'est distancée de la culture familiale incarnée par sa mère et sa confiance en elle sur le plan scolaire n'est pas particulièrement meilleure à la fin de l'année malgré les efforts de ses enseignantes. Il faut dire que sur le plan scolaire, Sarah a réussi en français, histoire et PPO et a échoué en mathématiques et anglais. Malgré les discours de ses enseignantes pour faire passer le message contraire, Sarah doute toujours de sa capacité à réussir. Sa valeur personnelle continue probablement toujours de se confondre avec ses évaluations scolaires.

4.2.3 Bruno : la grande inconnue

Bruno n'est pas allé jusqu'à la fin de l'année de Pilote. Il n'a pas été possible de l'écouter en entrevue de bilan de fin d'année face à la classe. Au moment où la collecte de données de cette recherche s'est conclue, Bruno ne s'était pas présenté aux examens de fin d'année mais disait se préparer à passer des examens de rattrapage au cours de l'été. Il n'est pas possible de présenter un portrait précis de la configuration de ses logiques d'action à la fin de l'année, ni de se rendre compte de leurs évolutions en les comparant avec le moment de son arrivée dans le programme. Toutefois, le constat peut être fait que Pilote ne l'a pas amené à rester scolarisé. Son cas est néanmoins intéressant car, contrairement à celui de tous les autres élèves (mis à part deux élèves qui ne sont pas restés dans le programme plus de trois semaines), les deux enseignantes de Pilote l'interprètent comme un échec. Pour Pascale et Karine, la seconde enseignante de Pilote, dans le cas de Bruno, « cela n'a pas fonctionné ». Il sera vu dans le chapitre suivant comment cet échec supposé peut être interprété.

4.2.4 Le groupe des amis de classe

Il reste un type de profil représentatif d'un groupe de cinq élèves (Jean-Michel, Nabila, Alfred, Sabine et Émilie ; voir le type « Bonne intégration au départ puis

bonne articulation des trois logiques à la fin» du tableau 6) caractérisé par une bonne logique d'intégration auprès des pairs scolaires dès le départ, et des logiques stratégiques et de subjectivation qui s'articulent petit à petit avec l'école au fur et à mesure de l'année scolaire.

En effet, ces élèves commencent le programme Pilote avec des amis mais cette logique est moins bonne pour ce qui est de l'acceptation des rôles prescrits par les enseignantes de l'école. Lors des années précédentes, ces élèves ont reçu une étiquette de «mauvais élèves» ou «d'élèves dérangeants» :

Pascale : «Mais moi là Jean-Michel écoute je te connais en secondaire 1, c'est sûr que t'as changé. En secondaire 1 on est plus tannant disons. Plus énervé et tout ça mais il reste que ton nom est encore sur les lèvres. On entendait ton nom Jean-Michel Tremblay comme étant un peu dérangeant. P'têtre un peu beaucoup.»

Les deux autres logiques sont inexistantes ou indépendantes de l'école au début de l'année puis deviennent liées à l'école à la fin de l'année.

La recherche n'a pas permis de récolter suffisamment de données pour pouvoir faire une analyse plus poussée de ces jeunes. Pour les raisons présentées dans la section 3.2.2 « Les types de suivi », ils n'ont fait l'objet que d'observations en classe et de sorties extrascolaires.

4.3 Synthèse

Ce chapitre a présenté la description des dimensions de l'expérience scolaire de trois élèves inscrits au programme Pilote à partir de l'observation de leurs logiques d'action entre le début et la fin de l'année scolaire. Ces dimensions ont été décrites à partir de différentes figures représentatives des profils de dynamiques observées. Une liste des caractéristiques observées pour chacune des dimensions de l'expérience scolaire peut être établie pour faire la synthèse de ces descriptions.

Les éléments issus des observations témoignant de la logique d'intégration des jeunes (objectifs 2.a et 3.a) sont :

- Le fait d'aller vers ses pairs en classe et vers les enseignantes et de ne pas être dans une attitude de retrait ;
- Le fait d'avoir des interactions conviviales, spontanées et plaisantes avec les pairs et avec les enseignants ;
- Le fait d'avoir au moins un ami dans la classe (discussion spontanée, proximité physique, activités communes en dehors des heures de classe) ;
- Le fait d'avoir du plaisir à venir en classe (présence en classe non problématique, sourire en entrant en classe, rires) ;

Les éléments issus des observations témoignant de la logique stratégique des jeunes (objectifs 2.b et 3.b) sont :

- Le fait de connaître les règles de fonctionnement de Pilote et de l'école en général (les règles sont exprimées par le sujet lui-même);
- Le fait de savoir jouer de ces règles dans son intérêt personnel (le sujet organise ses actes et son comportement en fonction de ces règles);
- Le fait d'avoir un intérêt ou un projet d'orientation professionnelle (le sujet exprime ce qu'il a envie de faire après Pilote);
- Le fait d'avoir une idée concrète des conditions à rassembler pour que ce projet se réalise (le sujet s'exprime sur les étapes qu'il a à suivre ou bien ses actes témoignent qu'il agit en fonction de ces étapes);
- Le fait d'avoir une bonne idée de ses ressources personnelles pour agir (le sujet a une certaine confiance en lui-même pour atteindre ses objectifs, il identifie ses points forts et ses faiblesses).

Les éléments issus des observations témoignant de la logique de subjectivation des jeunes (objectifs 2.c et 3.c) sont :

- Le fait d'être capable de s'exprimer sur ses choix et ses motivations ;
- Le fait de faire preuve de distance critique par rapport aux valeurs véhiculées par sa famille, son groupe de pairs et l'école (le sujet est capable d'être critique par rapport aux valeurs de sa famille, de son groupe de pairs ; il différencie sa valeur personnelle des jugements que lui portent sa famille et ses pairs; il différencie sa valeur personnelle des évaluations scolaires);

- Le fait d'avoir un sentiment de maîtrise par rapport à son expérience scolaire (le sujet se sent capable de réussir scolairement; le sujet se sent capable de s'intégrer auprès de ses pairs en classe) ;
- Le sujet ne vit pas de grandes contradictions entre sa présence en classe et sa réussite scolaire, et ce qui compte le plus pour lui dans la vie. (Par exemple, le fait de se sentir populaire auprès de ses pairs, le fait de pouvoir veiller sur un membre de la fratrie, le fait d'accéder à un logement indépendant des parents, le fait de bâtir une famille, etc.)
- Le sujet fait des liens entre sa présence en classe et ce qui compte le plus pour lui dans la vie.

CHAPITRE V

LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DE LA RELATION DE L'ÉLÈVE AVEC SES ENSEIGNANTS À PILOTE ET L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

«L'école ne fabrique pas seulement des acteurs sociaux, elle participe aussi à la formation de sujets capables de construire leur expérience. C'est là le paradoxe de la socialisation puisque l'acteur ne se réduit pas à la somme de ses apprentissages sociaux. Évidemment, ce travail de subjectivation dépend des conditions sociales, des diverses ressources dont disposent les individus et des tensions constitutives de leur expérience.» (Dubet, 1996, p. 264).

Ce chapitre vise à explorer les liens entre les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et ses deux enseignantes dans le programme Pilote et les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire de ces jeunes sur l'année scolaire. Il s'agit dans un premier temps de se demander, à partir des données récoltées, de quoi est faite la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote et de décrire les éléments qui la constituent (objectif 4.a). Pour cela, les objectifs visés par les enseignantes et perceptibles à travers l'observation de leurs interactions et de leurs pratiques, seront décrits, puis les caractéristiques principales de ces interactions et pratiques seront détaillées. Dans un second temps, les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire de ces jeunes décrites dans le chapitre IV et les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant seront rapprochés afin d'aboutir à une proposition de modélisation des influences de la relation sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli (objectif 4.b).

5.1 De quoi est faite la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote ?

Cette recherche définit la relation entre l'élève et l'enseignant dans une acception large incluant les interactions maître-élève et les pratiques enseignantes, qu'elles soient individuelles (enseignant-élève) ou collectives (enseignant-groupe). Il s'agit donc ici de décrire, à partir des données collectées, les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant dans le programme Pilote. Les données ont été regardées à partir des questions : « Quels objectifs poursuivent les enseignantes dans leurs interactions avec les élèves ? » et « Quelles sont les caractéristiques de leurs interactions avec les élèves ? ».

5.1.1 Les objectifs visés par les enseignantes

Les observations en classe et les entrevues ont permis de constater que le développement des compétences scolaires était loin d'être le seul objectif visé par les enseignantes de Pilote dans leurs interactions avec les jeunes et dans leurs pratiques enseignantes. La codification de toutes les interactions de l'ordre de « l'encouragement à » a donné lieu à une liste d'objectifs visés.

Dans leurs interactions, les enseignantes de Pilote :

- A) Encouragent les jeunes à améliorer leurs notes scolaires en les incitant à :
 - se fixer des objectifs concrets et atteignables
 - demander des explications lorsque nécessaire
 - respecter des échéances
- B) Les encouragent à s'attribuer la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs
- C) Les incitent à relever des défis / confronter leurs peurs
- D) Les aident à affirmer leurs positions
- E) Les encouragent à décider pour eux-mêmes
- F) Les invitent à être exigeants avec eux-mêmes
- G) Les amènent à être rationnels dans leurs jugements sur eux-mêmes
- H) Les amènent à se trouver une orientation professionnelle

A) Encouragent les jeunes à améliorer leurs notes scolaires en les incitant à :

a. Se fixer des objectifs concrets et atteignables

Cet objectif est omniprésent dans les discours des enseignantes aux élèves (en groupe ou individuellement). Les objectifs visés sont concrets et atteignables car les enseignantes explicitent les étapes à réaliser pour que les jeunes y arrivent. Elles ne laissent pas ceux-ci seuls face à une cible qui semble difficile à atteindre. Elles assurent également un suivi de ces étapes. Les exemples en sont très nombreux et la recherche en a documenté de nombreux cas.

Pascale à Bruno, à la fin de la rencontre individuelle au cours de laquelle ce dernier a exprimé qu'il voulait réussir son année : «Ça, ça veut dire que lundi tu es là à l'heure et t'es là à tous les jours, pis tu travailles. Pis tu restes en récup le mardi et le jeudi.»

Ou encore dans le cas de Matthew au tout début de l'année :

Pascale : «Et je te dirai (elle lit ce qu'elle écrit dans le passeport de Matthew) : 'Éprouve des difficultés en anglais et ne demande pas assez d'aide'. Fait que toi et moi on le sait maintenant. Fait que moi je vais venir vers toi puis toi tu vas poser des questions plus, fait que comme ça tu risques de rattraper le temps perdu et de comprendre un peu plus aussi. »

b. Demander des explications lorsque nécessaire

Se manifester lorsque des explications sont nécessaires est loin d'être innée et si tous les élèves ayant participé à la recherche semblent avoir besoin d'aide à un moment ou un autre, certains ont beaucoup de difficulté à demander des explications en début d'année. Les encouragements à ce que les élèves demandent de l'aide lorsque nécessaire, appuyés par la constance de la présence des enseignantes (elles sont présentes en classe de 8h à 16h tous les jours de la semaine et peuvent être sollicitées même si elles n'enseignent pas) semble faire une différence pour certains :

Pascale (en rencontre individuelle de milieu d'année avec Matthew) :
«Comment ça se fait que t'arrives à travailler et qu'avant c'était un problème ?

- Matthew : Ben parce que j'avais pas de prof qui m'aidaient.»

c. Respecter les échéances

Le suivi individuel et les rencontres individuelles toutes les deux semaines permettent de fixer des échéances, notamment à court terme, et de vérifier qu'elles sont respectées. Cela donne une occasion de plus aux jeunes de constater qu'ils avancent dans leurs objectifs scolaires, peut-être aussi de développer le goût du respect de l'engagement scolaire qu'ils découvrent finalement à leur portée, et d'améliorer leur image d'eux-mêmes, largement abîmée à leur arrivée à Pilote.

- Pascale : «2 c'est respecte l'échéance. 1 c'est que t'es en avance sur le programme. 3 c'est que t'es en retard mais tu fournis des efforts soutenus. Puis 4 tu le veux pas. C'est que t'es en retard puis tu fournis pas les efforts. (...) Moi pour l'instant écoute c'est du 2 là, ça va très bien là. Y'a pas de bug. Pas du tout. Pas du tout. »

B) Les encouragent à s'attribuer la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs

Karine et Pascale ont très à cœur de remettre aux jeunes la responsabilité de leurs succès ou de leurs échecs. Cette préoccupation est inscrite noir sur blanc dans les passeports de notes des jeunes qui sont remplis à chaque rencontre individuelle. Les deux enseignantes le rappellent régulièrement de façon plus ou moins formelle tout au long de l'année :

Pascale (lors des premières rencontres individuelles): «Rappelle-toi que tu es le premier acteur de ta réussite. Tes attitudes, les efforts fournis ainsi que ton assiduité seront les indices de ta volonté de réussir. Donc la réussite elle t'appartient totalement. Mais on est là pour t'aider là-dedans. Mais c'est sûr que si à un moment donné tu dis 'J'suis plus capable, j'lâche', c'est ton choix. On peut pas aller plus loin que ça nous autres.»

Ou encore :

Pascale (en bilan individuel de fin d'année) : « Sois sérieux là. Ton rapport envers l'école, ta façon de voir l'école l'année passée... versus maintenant ?

- Matthew : Ben c'est mieux là.

- Pascale : Qu'est-ce qui est mieux ?

- Matthew : Ben l'école.

- Pascale : Et pourquoi c'est mieux ?

- Matthew : Parce que je travaille.

- Pascale : Ok... (silence)

- Matthew : Ben ch'sais pas là...

- Pascale : Tu travailles en tabernouche Matthew !

- Matthew : Ça se peut...

- Pascale : T'as des supers résultats, tu fais tes affaires, t'es vraiment... T'es un acteur complet dans ta réussite scolaire là !... j'veux dire... non ?

- Matthew : Peut-être... (rires). Ok ben je vais dire oui là...»;

Cette posture est exactement à l'opposé d'une posture qui voudrait que les enseignants considèrent ces jeunes comme des victimes. Si elles ont pleinement conscience de la réalité du quartier et de certaines familles dans lesquels vivent ces jeunes et si cela les touche, cette difficile réalité n'alimente jamais de sentiment de pitié ou de condescendance envers eux. Il n'y a pas d'«ethnocentrisme des classes moyennes face à un monde populaire devenu étranger» (Dubet, 1996, p. 174). Karine a par exemple connu une situation financière difficile pendant ses études, elle sait ce que c'est que de se battre et la fierté qu'on peut en tirer. Elle a par ailleurs habité dans le quartier dans lequel se situe l'école. Étayé par la croyance ferme que ces jeunes peuvent réussir, les enseignantes sont exigeantes avec eux et elles peuvent les responsabiliser pleinement face à leurs succès et à leurs échecs.

C) Les incitent à relever des défis / confronter leurs peurs et appréhensions

Pascale et Karine travaillent beaucoup sur l'amélioration de la confiance en soi via la confrontation avec les limites que chacun se fixe à lui-même ou avec ses appréhensions. Le fait d'être conscientes que les élèves cherchent naturellement à éviter d'être confrontés à leurs propres appréhensions leur permet de sortir des discours normatifs qui 'jugent' et sont à risque de dévaloriser un élève qui cherche à éviter la confrontation et qui fait tout pour qu'«on lui fiche la paix» en utilisant le mensonge comme stratégie échappatoire par exemple. Cette compréhension des élèves permet probablement aux enseignantes d'être fermes, mais également bienveillantes, sans être dupes, ni laxistes.

Les peurs et appréhensions de ces jeunes peuvent prendre de nombreux visages et parmi elles, ont été identifiées bien évidemment la peur de l'échec. Le cas de Bruno donne un exemple très explicite de l'attitude des enseignantes face au mensonge et de leur volonté d'identifier ce qui justement 'fait peur' à l'élève :

- Karine : «Si tu nous as menti sur des affaires, ben on se pose la question si ça c'est vrai ou tu nous dit juste ça pour qu'on te fiche la paix pis c'est tout.»

- Bruno : C'est juste que je suis pas sûr que ça marche. C'est tout.

- Karine : Ok. Ça t'as le droit. T'as le droit d'être pas sûr. (...) Est-ce que t'as peur que...

- Bruno : J'ai juste peur de continuer pour rien et de couler genre... parce que je sais que français je vais le couler, ça c'est sur. ».

Cette peur d'échouer scolairement peut être atténuée lorsque les enseignantes soulignent l'amélioration des bons résultats et les valorisent. Dans le cas de Bruno toujours :

Karine : «Est-ce que tu coules en maths ?

- Bruno : Pas pour l'instant.

- Karine : Est-ce que tu coules en histoire ?

- Bruno : Ben non.

- Karine : Est-ce que tu coules en anglais ?

- Bruno : Non. (...)

- N'oublie pas que je t'ai fait écrire un texte quand t'es arrivé que j'ai lu, et j'ai pas trouvé ça catastrophique. Compte-tenu de tous les autres élèves ici, y'en a certains qui partaient de beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup plus loin que toi.»

Ou dans le cas de Matthew :

- Karine : «Écoute au niveau du rendement Matthew, ça va super bien. Je... Sérieux là... ça a été super bien à la première étape. T'as eu de bons résultats. Tu t'impliques. T'es là. Tu viens aux récups. T'es super autonome. Tu fais tes affaires comme il faut que ce soit fait. Anglais c'était pour toi un bog et ça l'est plus du tout.

- Matthew : Ben pas pour les textes là.

- Karine : Comparativement au premier cours d'anglais où tu étais complètement.... (tu) disais moi je suis pas bon, je comprends rien, je suis capable de rien faire et puis là tu es capable d'écrire des phrases quand même.

- Matthew : Ouais.

- Karine : Donc ça va bien au niveau de l'anglais aussi. Donc ça va bien partout.

- Matthew : Hmm hmmm...

- Karine : Merveilleux ça.»

Autre objet de peur des jeunes sur lequel les enseignantes travaillent : la peur des autres élèves et du rejet. Pour Sarah par exemple, chez qui il s'agit d'un problème récurrent, les enseignantes travaillent sur le développement de la confiance en soi à travers l'intégration auprès des autres élèves et la confrontation avec ceux qui rient d'elle. Pascale est résolue à l'aider à dépasser ce vieux pattern et l'exprime alors que

Sarah vient de se faire rejeter par un groupe d'élèves et menace de ne plus revenir à Pilote :

Pascale : «Pis moi je refuse qu'elle parte parce que c'est important qu'elle confronte toute cette situation-là. Parce que c'est comme le pattern qui revient. (...) Puis là je lui ai dit que c'était important qu'elle fasse face, parce que là elle fuyait encore et puis il faut pas qu'elle fuit. Puis que si elle fuit ben ça va tout le temps revenir. En tout cas elle aura jamais été capable de faire face à ça vraiment. Fait que c'est pour ça qu'elle est revenue. (...) Fait que Sarah elle a repris sa place, et je pense peut-être un peu plus confiance en elle là-dessus, je sais pas. Pis au moins elle a fait face à la situation aussi. Qui était bien.»

Par contre, lors de cette rencontre individuelle de Sarah avec Pascale, l'attitude sceptique de Sarah fait douter de l'efficacité du discours « motivateur » de son enseignante :

Pascale : «Ok. Mais moi y'a un aspect que je trouve encore plus important même que tes maths et ton anglais (...) Qu'est-ce que tu venais chercher ici à Pilote ?

- Sarah : Ma... ben... ben des meilleures notes.

- Pascale : Pas académique...

- Sarah : Ma confiance ?

- Pascale : Oui. Ta confiance. Ta confiance en toi.

- Sarah : Ben j'y travaille là...

- Pascale : Est-ce que ça va bien ça ?

- Sarah : Un peu là...

- Pascale : Un peu ?!

- Sarah : (rires) Ça s'améliore là moi je trouve un peu.

- Pascale : Ben ça s'améliore beaucoup ! Écoute... moi j'te connaissais pas l'année passée, tu m'as raconté des trucs, euh.. j'te vois du début de l'année jusqu'à maintenant. Moi je suis pas prête à dire que ça s'est amélioré un peu.

- Sarah : Pour moi un peu là.

- Pascale : Ah oui ? Ben moi je pense que ça s'est amélioré beaucoup. Quand même. T'as ta place, pis tu t'exprimes, puis tu expliques les choses, tu dis qu'est-ce que tu as envie de dire aussi. Pour moi ça c'est super positif...

- Sarah : Hmm..

- Pascale : C'est un bel objectif ça que tu es en train d'atteindre.

- Sarah : Ouais... je suis en train de l'atteindre là...».

Ainsi, face aux stratégies d'évitement des élèves, les enseignantes cherchent la plupart du temps à identifier les appréhensions qui pèsent le plus sur le travail scolaire. Elles renvoient ensuite l'élève à la taille du défi à relever et le mettent face à une interrogation qui porte moins sur sa motivation comme critère extrinsèque (« Es-tu motivé ? Il faut que tu te motives. ») que sur des questions relatives à sa propre capacité et volonté de relever ce défi (scolaire ou pas) et sur le fait que la décision de s'y engager n'appartient qu'à lui.

D) Les aident à s'affirmer et à s'exprimer

Face à la difficulté généralisée chez ces jeunes de s'exprimer, particulièrement devant le groupe, mais aussi parfois lors des entrevues individuelles, Karine et Pascale encouragent beaucoup les jeunes à s'affirmer davantage et à s'exprimer. Concrètement, au début de l'année, elles insistent pour avoir, lors des bilans de groupe du vendredi «des phrases complètes avec sujet, verbe, complément». Ou de façon encore plus basique avec Matthew qu'elles poussent à répondre par oui ou par non plutôt que par «je ne sais pas». Ou encore avec Sarah :

«- Pascale : Oui madame c'est ça ou oui j'y crois ?

- Sarah : Oui madame... (rires).

- Pascale : Oui madame elle répond oui madame (rires). Faut que tu y crois par exemple ! Hein ? Es-tu convaincue ?!

- Sarah : Ouais... ouais

- Pascale : Ouais on peut dire ? On va travailler là-dessus encore un petit peu ?
Ok... correc...»

Ou encore avec Jonathan, un autre élève particulièrement peu loquace au début de l'année, lors d'une rencontre de bilan de groupe du vendredi, non sans humour mais sans moquerie ou méchanceté :

«Pascale : Ça va David⁷³ ?

- David : Ouais...

- Pascale : Ta semaine ?

- David : Correct... (silence)

- Pascale : Jonathan adore parler (rires) (silence) Mais encore ?

- David : C'est le fun. (silence)

- Pascale : (rires) Ça paraît... Qu'est-ce qui est le fun ?

- David : L'éduc...

- Pascale : Ok... Puis après ?

- David : Je sais pas...

- David : (silence) Ouais...

- Karine : Un homme de peu de mots. (rires)

- Pascale : Une phrase... Une. Sujet verbe complément.

- David : (silence) Je sais pas quoi dire...

- Pascale : Tu sais pas quoi dire ?

⁷³ Des élèves autres que Matthew, Sarah et Bruno sont cités dans cette partie de la thèse. En effet, seuls ces trois derniers étaient suivis intensivement dans le but de documenter les transformations des logiques d'action, mais tous les élèves ont été observés et filmés en classe afin de documenter les interactions et les pratiques enseignantes.

- David : Ça a passé vite.

- Pascale : Ok. C'est bon ça. C'est cool... La semaine prochaine c'est deux par exemple. Deux belles là.

- David : Ok...

- Pascale : Ça c'est l'objectif pour la semaine prochaine.

- David : Cool.»

E) Les encouragent à décider pour eux-mêmes

Cet encouragement des enseignantes à ce que les jeunes décident pour eux-mêmes teinte beaucoup leurs commentaires et leurs interactions avec ces derniers. Par leurs interventions dans ce sens-là, Karine et Pascale présentent Pilote comme le lieu où les jeunes vont (enfin) pouvoir « décider des choses pour eux-mêmes ». Cela semble particulièrement pertinent comme objectif alors que ces adolescents aspirent à devenir des adultes et peuvent rêver d'autonomie. Ainsi, indépendamment du choix de rester ou de quitter Pilote et le système scolaire, le discours qui est tenu est que les jeunes doivent décider pour eux-mêmes de ce qu'ils veulent faire. Ne plus subir les événements qui leur arrivent est érigé en objectif prioritaire devant les accomplissements scolaires. La situation présentée à ces jeunes comme la moins enviable par les enseignantes n'est pas de quitter l'école, elle est que d'autres décident pour eux, à leur place :

- Pascale : As-tu envie de poursuivre ?

- Bruno : J'sais pas...

- Pascale : Parce qu'au départ, t'étais pas sûr, j'ai dit ben ça va être important que tu le saches. Que tu dises oui ou non là. Pis on n'a toujours pas la réponse.

- Karine : Pis c'est depuis avant la semaine de relâche.

- Bruno : Ouais...

- Pascale : Est-ce que tu as envie ou non ?

- Bruno : Je sais pas.
- Karine: Tu prévois de savoir ça quand ?
- Bruno : J'pense pas que je vais savoir un jour...
- Pascale : Donc tu veux qu'on décide pour toi...
- Bruno : J'sais pas...
- Pascale : Ben si toi t'es pas capable de décider, ça veut dire que tu dis à quelqu'un d'autre de décider pour toi.
- Bruno : C'est ça...
- Pascale: Tantôt t'as dit, oui je veux réussir.
- Bruno : Ouais.
- Pascale : C'est vrai ou c'est pas vrai ?
- Bruno : C'est vrai.
- Pascale : Ok. Mais t'es pas capable de me dire si t'es prêt à t'investir pour réussir. C'est ça ?
- Bruno : C'est ça...
- Pascale :Ok. Mais tu veux réussir. Ça tu le sais.
- Bruno : Ouais.
- Karine : Mais comme qu'on s'était dit... quand on était ensemble dans le bureau comme quoi t'aimerais réussir mais les efforts pour réussir t'es moins sûr.
- Bruno : C'est ça.
- Karine : T'aimerais que ça soit comme magique. Pis que t'arrives comme le deux juillet avec ton bulletin et pis que t'aies réussi partout.
- Bruno : Ouais.
- Karine : Mais tu sais que c'est pas comme ça que ça fonctionne.

- Bruno : Ouais.
- Karine : Donc ? (silence de 18 secondes)
- Bruno : Quoi donc ?
- Pascale : Ben on fait quoi ?
- Bruno : Ch'sais pas. Ce que vous voulez.
- Pascale : Veux-tu vraiment qu'on fasse ce qu'on veut ?
- Bruno : Ben ouais...
- Ça t'importe peu ce qu'on va décider pour toi ?
- Bruno : Ouais.
- Karine : Tu veux comme te laisser faire... Te laisser porter selon nos décisions.
- Pascale : C'est facile ça.
- Bruno : C'est pour ça que je le fais.
- Pascale : Ok.
- Karine : Donc tu nous dis que tu veux prendre la voie de la facilité. Si ça vous tente de me garder gardez moi, si ça vous tente pas tant pis.
- Pascale : Parce que ce qui va t'arriver, ça va être extérieur à toi. Ça va être de notre faute à nous.
- Bruno : J'sais pas.
- Pascale : Si on te dit ok c'est beau, on décide pour toi t'es out, à ce moment-là ça devient notre faute. Ça devient notre décision à nous. Pas la tienne.
- Bruno : Vous n'avez pas d'autres choix, c'est moi qui ne fait rien pour rester.
- Pascale : Donc moi je trouverais ça important que toi tu prennes la décision de rester et de t'investir ou de dire regardez les filles, perdez pas votre temps avec moi, ça marchera pas.
- Bruno : Ok.

- Pascale : Pis le but là-dedans c'est pas... Nous là, si t'es prêt à le faire, à t'investir, ça va nous faire plaisir de le faire. Pis si tu dis non, ça marchera pas, tu vas avoir été honnête avec nous pis ça va être correct aussi. Mais moi je pense que c'est important que ce soit toi qui la prenne la décision.

- Bruno : C'est juste que je suis pas sûr que ça marche. C'est tout.

- Pascale : Ok. Ça t'as le droit. T'as le droit d'être pas sûr.

Les enseignantes peuvent avoir cet objectif-là, amener ces jeunes à décider pour eux-mêmes, parce qu'elles croient réellement dans le fait qu'ils peuvent réussir et qu'il y a une place pour eux dans la société. Il n'y a pas d'ambiguïté ou le double message décrit par Dubet d'un avenir décrit comme «incertain et effrayant» ou la perception que les filières professionnelles sont «infamantes» (Dubet, 1996, p. 182). Non seulement ces filières sont valorisées par les enseignantes mais en plus, il est expliqué aux jeunes qu'il existe des passerelles vers des filières universitaires possible. En bref, c'est tout sauf un avenir fermé qui leur est présenté et l'avenir n'est pas perçu comme quelque chose d'effrayant. Les enseignantes ne se voient pas comme impuissantes face à « l'injustice des règles de la compétition sociale » (Dubet, 1996). Elles voient en quoi elles ont un rôle important à jouer pour ouvrir ces jeunes aux filières professionnelles et mesurent l'importance potentielle de ce moment d'ouverture sur des métiers qu'elles offrent aux jeunes. Non seulement elles ne considèrent pas l'école comme étant coupée de la société mais elles voient clairement leur contribution à ce lien école-société.

Cet objectif d'amener ces jeunes à « décider pour eux-mêmes », colore la relation maître-élève d'une façon qui mérite d'y porter attention. En effet, il semble que ce type d'objectif diminue l'opposition entre les deux mondes traditionnels enseignants – élèves, « eux » et « nous ». L'ambivalence de la relation décrite par Dubet (1996, p. 158), « traversée par un double mouvement d'attachement et de détachement », ne se retrouve pas dans nos observations. Les enseignantes, tout en restant dans leur rôle, ne sont pas considérées comme des ennemies et leur pouvoir n'est pas perçu comme

arbitraire. Sans que ne soit brandie en permanence de menaces de sanctions, le non-respect des règles de Pilote est présenté comme le non-respect du groupe lui-même, de ses pairs mais aussi de soi-même. Cette absence de division « eux-nous » pourrait être une condition à la responsabilisation des jeunes vis-à-vis de leur engagement et de leur réussite scolaires. Les jeunes peuvent développer et affirmer leur subjectivité sans que cela se fasse dans la fusion avec les enseignantes (comme ce pourrait être le cas au primaire), ou contre les enseignantes. Tout semble se passer comme si la relation maître-élève n'avait plus à basculer, comme l'écrit Dubet, « soit vers une relation d'autorité, voire de force [...], soit vers une relation affective difficile, voire interdite » (Dubet, 1996, p. 160). La relation entre l'élève et l'enseignant apparaît apaisée et ne paraît jamais tomber dans aucun excès, les enseignantes œuvrant comme des guides sur le chemin de l'acquisition de l'autonomie et de la maîtrise de sa vie.

F) Les invitent à être exigeants avec eux-mêmes

Cette volonté de les amener à décider pour eux-mêmes va de pair avec le niveau d'exigence qu'elles ont pour ces jeunes. Dans les deux cas, il est question de retrouver une certaine dignité et d'être fier de soi-même. Les jeunes sont ainsi poussés à confronter leurs peurs comme dans le cas de Matthew qui était si timide en début d'année :

Pascale : « Puis au niveau du comportement, moi je te mets bon. Je vais te mettre excellent quand tu vas te dégêner un petit peu. (rires) »

- Matthew : (rires)

- Pascale : C'est un défi aussi. Je te mets beaucoup de défis hein ?

- Matthew : Ouais.

- Pascale : (rires) C'est-tu trop ?

- Matthew : Non c'est correct.»;

Ou encore avec Bruno, sur un autre défi et ayant conscience que ce n'est pas la voie de la facilité de rester à l'école :

Pascale : « Fait que là c'est sûr que t'as du pain sur la planche, pour rattraper ça, c'est faisable. »

Pascale : « Ben c'est plus facile de décrocher que de s'accrocher hein. C'est ça que je me rends compte. C'est dur s'accrocher, ça prend de l'énergie de s'accrocher. Décrocher c'est comme... Tu décroches. Tu te laisses aller. C'est facile. Je sais pas. »

Cette exigence va de pair avec la capacité des enseignantes à savoir trouver la juste distance vis-à-vis de ces jeunes. Pascale raconte comment elle a appris qu'il n'était ni bon pour elle, ni bon pour les jeunes, d'être trop impliquée émotionnellement, et comment cette sur-implication risquait de brouiller son jugement et de lui enlever des chances de durer dans le métier :

« Pis je me disais voyons tu peux pas tout le temps être comme ça là, émotive quand un jeune te raconte quelque chose parce que tu seras plus capable de toffer la run probablement. (...) C'est pas d'être froide... D'être distante. D'avoir une distance par rapport à ça. De dire regarde ça c'est sa vie ça lui appartient ça m'appartient pas. Moi je peux faire un petit truc là-dedans. Mais ça m'appartient pas sa vie, ses problèmes, tout ça. C'est ça. Je pense que c'est la meilleure façon pour que moi je sois bien là-dedans, pis pour que je donne le mieux possible pour le jeune. »

G) Les amènent à être rationnels dans leurs jugements sur eux-mêmes (recadrer)

Mais tout en étant exigeantes avec eux et tout en les encourageant à confronter leurs peurs, les enseignantes apparaissent comme des « gardiennes de la réalité », c'est-à-dire qu'elles vont souligner l'irrationnel d'un comportement ou d'un choix, généralement provoqué par les peurs. Par exemple, les enseignantes vont montrer à Bruno que dans sa peur d'échouer scolairement, son raisonnement à lui est irrationnel.

« Pascale : Et parce que t'as peur de pas réussir en français, tu vas laisser de côté les trois réussites qui sont possibles. »

- Bruno : Ouais.
- Pascale : C'est ça que je comprends ?
- Bruno : Genre...
- Pascale : Ça fait-tu du sens ?
- Bruno : Non.»

Dans ce même ordre d'idée, les deux enseignantes vont dédramatiser les situations d'échec :

«Pascale (lors de la première rencontre individuelle avec Matthew) : (rires) Là moi, je regardais ton bulletin. J'comprends rien. Il manque des feuilles je pense. Parce que tout ce que j'ai c'est anglais. Euh non c'est pas vrai, c'est français.

- Matthew : C'est que j'ai juste fait du français...
- Pascale : T'es-tu sérieux ?
- Matthew : (rires) ouais !
- Pascale : Puis c'est la 2^{ième} année... c'est comme si c'est le premier cycle. C'est même pas secondaire 3.
- Matthew : Je sais de toute façon secondaire 3 j'ai quasiment rien fait.
- Pascale : Ok fait que dans le fond t'as pas de notes en 3.
- Matthew : Non.
- Pascale : Fait qu'on part de zéro.
- Matthew : Ouais.
- Pascale : Ok, c'est correct. »

H) Les amènent à se trouver une orientation professionnelle

Le fait de trouver une voie professionnelle aussi peut-être un moteur de l'implication scolaire, comme dans le cas de Simon :

« Pascale : Quand vous parliez tantôt des DEP, regardez sa note... Il a 96 dans ce cours-là.

- Mère de Simon : Il aime ça ! Il aime ça au bout !

- Pascale : Il s'applique beaucoup dans la recherche...

- Mère de Simon : Je sais pas trop le projet qu'il fait là... une pièce de maison là... je sais pas trop...

- Pascale : Ah c'est le power point qu'il fait.

- Mère de Simon : Ah c'est ça c'est ça !

- Pascale : Un power point sur un métier. Et puis lui il a pris design d'intérieur...

- Mère de Simon : Design d'intérieur oui c'est ça.

- Pascale : Et puis ça l'intéresse beaucoup ça... Puis les DEP c'est vraiment intéressant parce que y'a beaucoup de portes qui s'ouvrent là. Et puis... Là et puis dans les prochaines années. Et puis en plus c'est que ça se fait rapidement. Habituellement c'est un an, un an et demi. Des fois c'est 6 mois ça dépend du DEP.»

5.1.2 Les caractéristiques principales de ces interactions et pratiques enseignantes

Déjà en partie dévoilé dans la partie précédente sur les objectifs, il s'agit ici de s'attacher au 'style' des interactions des enseignantes avec les élèves et de leurs pratiques. L'analyse des données a fait ressortir les caractéristiques suivantes :

- A. La relation de complicité
- B. La confiance accordée
- C. Le respect de leur vie privée
- D. La place laissée aux jeunes dans l'échange et l'écoute accordée
- E. Le souci permanent de contribuer à créer une bonne ambiance dans le groupe
- F. La présence constante et l'aide lorsque nécessaire
- G. L'expression du désir que les élèves réussissent
- H. L'expression du fait qu'il y a un échange réciproque bénéfique avec eux

A) La relation de complicité

La complicité est une des caractéristiques principales du style d'intervention de Pascale. Le recours à l'humour est très fréquent et Pascale sait désarmer des situations par le rire. Sa proximité et sa complicité avec les jeunes ne font pas de doute. Par exemple, elle reçoit de nombreuses confidences tout au long de l'année. Dans le cas de Karine, la complicité est moins évidente même si elle est bien réelle : la pause cigarette à l'extérieur de Pilote avec les jeunes est un moment de complicité qui s'est répété tous les jours de l'année. Cette complicité témoigne d'une proximité des enseignantes avec ces jeunes ainsi que d'un plaisir à être ensemble. Le rire est très présent en classe. Elle est spontanée et véritable, adoucit les relations maître-élèves et enlève la lourdeur que ces jeunes ont pu ressentir dans certaines de leurs relations précédentes avec les enseignants, mais aussi parfois, avec les adultes. Finalement, ces relations semblent très propices pour transmettre les multiples défis que ces jeunes ont à relever.

B) La confiance accordée

Le fait de sentir que la confiance peut être accordée de part et d'autre est fondamental dans la RME. Si les enseignantes partent avec un a priori de confiance en ces jeunes, le fait de se rendre compte que la confiance a été trahie ou qu'elle ne peut finalement pas être accordée peut marquer un tournant dans la relation et dans la façon d'intervenir avec cet élève. Ce tournant ne semble toutefois pas aboutir à une remise en question profonde de l'image des jeunes qu'ont les enseignantes et de leur image d'elles-mêmes comme enseignantes. Sans être dans le jugement normatif qui condamnerait la relation entre l'élève et l'enseignant en cas d'événement aboutissant à une « crise de confiance », les enseignantes ont besoin que la confiance soit un principe non négociable de la relation. Cette confiance est demandée comme un prérequis de départ, implicitement ou explicitement.

Cette confiance est par ailleurs donnée comme une condition sine qua non à la présence dans le programme Pilote :

«- Karine : Ça ressemble drôlement à des mensonges.

- Bruno : Ça se peut.

- Karine : Donc tu nous mens, c'est ça que tu dis.

- Bruno : Ouais.

- Karine : Ok.

- Bruno : Ouais.

- Karine : Pourquoi ?

- Bruno : Ben parce que y'se trouve que je mens, ch'sais pas moi. Parce que je mens. C'est de même. J'sais pas.

- Karine : Ok. Nous on veut bien faire quelque chose pour toi. Mais ça prend un lien de confiance et un lien de confiance ça se bâtit pas sur des mensonges.

- Pascale : Pis honnêtement, on n'en a rien à faire d'où est-ce que tu travailles. Sérieux là ? Fait que c'est pour ça, on comprend pas pourquoi tu as fait des mensonges dans ce sens-là parce que, que tu aies un travail ou que tu n'en aies pas, pour nous ça change rien à moins que là ton travail rentre en lien avec les heures de classe. Mais sinon, euh, on comprend pas pourquoi tu nous dis des trucs qui sont pas vrais.»

Cette confiance se perçoit dans les confidences faites par les élèves aux enseignantes, y compris des confidences sur des stratégies qu'ils pouvaient utiliser contre le système scolaire avant Pilote :

Pascale : «- Ok fait que tu sortais quand même souvent... au fort.

- Albert : Non pas souvent. Mais c'est le fait que je me poussais...

- Pascale : Mais c'est le fait que tu te poussais.

- Albert : Ils s'en sont rendus compte à cause d'une réunion. «Albert est allé au fort. C'est parce que j'ai pas vu Albert au fort... Ahhh...

- Pascale : Fait que là ils (les enseignants) ont fait le lien. On est pas bêtes hein les adultes quand on se parle on découvre...!

- Albert : Ben ça a pris un bout de temps ! Ça a pris au moins 5-6 mois là avant de s'en rendre compte ! (rires)

- Pascale : Ok... Bon. Correct... »

C) Le respect de leur vie privée

Les enseignantes accueillent les confidences des jeunes plutôt qu'elles ne les sollicitent. Elles n'essayent jamais d'entrer dans leurs secrets de façon détournée et les espaces personnels sont parfaitement respectés. Les jeunes sentent que leurs confidences ne seront jamais utilisées contre eux et qu'ils peuvent avoir, encore une fois, confiance.

- Pascale : «Ok. Ça se peut-tu que l'année passée aussi le fait que tu sois malade souvent ça soit le chamboulement de... t'sais... j'm'adapte dans cette nouvelle vie-là...

- Albert : Ça se peut. Ben t'sais c'était pas si facile que ça non plus là.

- Pascale : Non.

- Albert : Ça a pas été trop trop facile.

- Pascale : J' imagine.

- Albert : T'sais j'ai pas... ça a pas toujours bien été pour moi.

- Pascale : Ouais... Ben là c'est sur t'sais j'vais chez grand-maman, je reviens chez maman, je retourne... à un moment donné tu te sens maroité...

- Albert : Non c'est parce que... sinon... c'est pas ça. C'est la vie que j'avais avec ma mère là. T'sais...j'ai grandi dans le monde de la prostitution puis dans le monde de la drogue là toute ma vie. (suite du récit)»

Bien évidemment, les enseignantes ne dévoilent jamais aucune information personnelle des uns devant les autres. La volonté farouche décrite par Dubet (1996, p. 147) de séparer les sphères privées et scolaires ne se manifeste pas à Pilote. Il y a bien

une séparation entre ces sphères mais c'est le jeune uniquement qui décide de la faire disparaître par ses confidences.

D) Le souci de la place laissée aux jeunes dans l'échange et l'écoute accordée

Il semble probable que plus l'espace laissé au jeune est important pour s'exprimer et être entendu, plus la connaissance, la compréhension et le respect mutuels augmentent, accroissant les chances que ce dernier se responsabilise par rapport à ses travaux scolaires ainsi que son comportement en général. Les situations témoignant de cette «boucle vertueuse» à Pilote sont nombreuses dans les données rassemblées pour cette recherche. On y constate que :

1) l'enseignant manifeste qu'il connaît la situation du jeune comme élève mais aussi comme personne et qu'il la prend en compte dans les objectifs et conseils qu'il lui donne.

2) le jeune apprécie d'être considéré de façon globale plutôt que sous le seul aspect scolaire et en retour, prend davantage ses responsabilités d'élève.

L'échange suivant en est un exemple :

Pascale : «Tu travailles-tu encore en fin de semaine ?

- Sarah : Oui.

- Pascale : De nuit encore ?

- Pascale : Ouais. (...) Puis tu te gênes pas si tu veux rester en récup hein ?

- Sarah : Ça je le sais.

- Pascale : (rires). Mais je comprends que la journée tu travailles tellement fort que le soir là quand la récup arrive tu fais comme ben là madame... j'en ai (siffle) jusque-là ! (rires)

- Sarah : Non mais faut que je reste des fois en récup là, c'est juste moi (rires).

- Pascale : Je sais. C'est beau ma chère. »

Souvent, les sorties en dehors de la salle de classe sont des moments privilégiés de cet espace laissé à l'autre permettant aux uns et aux autres de mieux se connaître. »

E) Créer une bonne ambiance dans le groupe

La préservation d'une bonne ambiance de travail dans le groupe est primordiale pour les deux enseignantes de Pilote. Cette préoccupation ressort fréquemment dans leurs propos et teinte toutes leurs interventions. Elle est presque aussi importante pour elles que la réussite scolaire des jeunes :

Pascale à la chercheuse : «T'sais on a vraiment la chance d'avoir cette ambiance-là qui fait en sorte qu'on est capable de régler un conflit comme ça. On les connaît tellement de toute façon. Pis ils se connaissent eux-mêmes. Pis pour Karine et moi c'est tellement important de garder cette ambiance de respect là. (...) et puis on arrive à créer aussi un climat de paix. Un climat où chacun est respecté. Parce que c'est sûr que dans les classes régulières, il y a de l'intimidation des fois. Y'a des injures... Tandis que nous y'en a pas dans notre classe. Puis c'est pas toléré. Ben je dis pas que c'est toléré au régulier non plus, mais c'est ça, le langage, comment on se parle... Dans les bilans aussi on leur demande de parler au je. Je avec un verbe qui suit là... Donc de pas mettre la faute sur quelqu'un d'autre. De pas accuser les autres. De pas dire ah c'est toi qui... Ou toi tu... mais de partir de soi. De dire bon ben tu me déranges, j'aimerais que tu te déplaces, parce que bon ça me dérange quand tu fais du bruit. Donc on leur apprend ça aussi. À parler au je...».

La quasi-totalité des jeunes parle spontanément de l'ambiance du groupe lors du bilan de fin d'année comme étant ce qu'ils ont préféré à Pilote. Ils expliquent qu'à la fois cette bonne ambiance leur a donné des chances de nouer de nouvelles amitiés et qu'elle leur a également permis de se concentrer sur leur travail :

Pascale : «Et c'est pour ça qu'elle (Sarah) est venue à Pilote pour pouvoir faire un secondaire 3 sans se faire écœurer. Parce qu'on essaye toujours de créer une ambiance la plus respectueuse possible.»

Mais en même temps, la bonne ambiance passe aussi pas un certain ordre : « Il importe d'abord que le professeur 'tienne la classe', fixe des règles et des consignes, établisse une situation prévisible. En ce sens, il existe une demande d'ordre dans la classe pour qu'elle ne se détruise pas d'elle-même dans l'agitation » (Dubet 1996, p. 189). Cette demande s'est effectivement clairement ressentie à travers les commentaires positifs des jeunes concernant l'ambiance :

Aude : « L'an passé, j'étais à l'école Maurice Richard et il était très difficile de se concentrer et cette année à Pilote j'ai trouvé qu'il était très facile de compléter tous mes cahiers grâce à la dynamique exceptionnelle de ce groupe. Nous sommes une belle gang et je vais m'ennuyer de certaines personnes l'an prochain. »

Pour conclure sur l'ambiance du groupe, l'intégration avec les pairs est une clé du fait que le jeune va rester ou pas et les enseignantes le savent :

Pascale à propos de Sarah : « J'étais en face d'elle et je lui disais non non tu pars pas. Je veux pas que tu partes, ça va m'inquiéter, puis tu reviendras pas. »

F) La constance en présence et l'aide offerte lorsque nécessaire

Les enseignantes de Pilote montrent en permanence qu'elles sont fiables et qu'elles seront là quoi qu'il arrive. Leur soutien est présenté comme un élément non seulement solide mais quasiment inconditionnel. Leurs gestes en témoignent ainsi que leurs propos :

Pascale : « Pis peu importe ce que tu vas répondre, on va te suivre. »

Karine : « Qu'est-ce qui fait que ça fonctionne Pilote ? Mon dieu.... Je pense que le fait qu'on soit là, on est vraiment là. On est là pour eux. Ça ils le sentent. (Interruption) C'est parce qu'on est là, ça c'est sûr. C'est parce qu'on est là. On est présent pour les élèves. »

Les jeunes ne s'y trompent pas et certains expriment avoir apprécié cela comme Émilie, lors de son bilan de fin d'année : « Ce qui m'a le plus marquée c'est les profs qui se donnaient pour nous. ».

Le fait d'être présentes se traduit aussi dans le suivi que les enseignantes font de ces jeunes, notamment s'ils sont absents, en les appelant chez eux et en manifestant, à eux et à leur famille, qu'elles s'inquiètent :

Pascale à propos de Bruno : « Il a fait la première période et puis après il a dit à Karine qu'il quittait pour aller parler avec sa mère puis il est parti et puis on l'a pas revu depuis. Donc là je vais appeler à la maison pour voir si y'a quelqu'un et pour voir qu'est-ce qui se passe avec lui parce que ça m'inquiète un petit peu. Il me semblait décidé quand on s'est rencontrés et puis là je sais pas il est pas revenu donc, est-ce qu'il a décidé de lâcher ? Est-ce qu'il a décidé de... est-ce qu'il se passe quelque chose chez lui là j'ai aucune idée. Donc je vais appeler à la maison... (...) ⁷⁴

Oui bonjour, est-ce que vous êtes la mère de Bruno ?... Mon nom est Pascale, je suis l'enseignante de Bruno, ça va bien ?... Écoutez madame ça fait comme deux jours qu'on l'a pas vu puis je me questionnais. En fait je suis un peu inquiète à savoir qu'est-ce qui se passe avec lui... Est-ce que vous étiez au courant qu'il était pas à l'école ?... Ok donc vous savez pas où est-ce qu'il est... Ok... Ok... Est-ce que ce serait possible de lui parler ?... Merci... »

Ce soutien va de pair avec le fait d'aider ces jeunes sur les matières enseignées. Le travail individuel par module et la taille réduite du groupe permet aux deux enseignantes de répondre aux questions des élèves et de s'asseoir avec eux pour leur expliquer ou réexpliquer jusqu'à ce qu'ils aient compris. Comme mentionné plus tôt, ce soutien repose aussi sur la présence permanente des deux enseignantes dans la classe, chaque jour, qu'elles enseignent ou pas.

G) L'expression du désir que les élèves réussissent

Les deux enseignantes de Pilote disent et redisent aux élèves qu'elles souhaitent qu'ils réussissent. Elles le veulent et elles le croient possible. De plus, ce souhait qu'ils réussissent n'est pas abstrait, il est encadré par certaines limites et guidé par des étapes réalistes et atteignables (voir début de ce chapitre). Mais ce souhait est

⁷⁴ (...) signifie qu'une coupure a été faite par la chercheuse par rapport à la retranscription dans un souci de synthèse. Trois points de suspension signifient que le sujet laisse passer un temps.

néanmoins contingent au fait que les jeunes aient eux-mêmes le désir de réussir et qu'ils s'impliquent dans les étapes très concrètes menant à cette réussite :

Karine en mars devant la classe : «Y'a des gens qui se permettent des demi-journées, des retards, etc. qui passent pas leurs matières, qui font pas leur reprise. Pour nous le message est assez clair. Dans le fond ça veut dire 'je m'en tape'. [...]

- Pascale : Fait que nous aussi, à quelque part, on va s'en taper de votre réussite. Parce que si vous nous démontrez côté où est-ce que ça vous intéresse plus ou moins, où on vous rencontre et on vous dit là il faut que tu reprennes ça ta tata, oui-oui je vais le faire et que c'est pas fait, à un moment donné, c'est un double discours. Puis rendu à la 4^{ème} étape nous allons vraiment concentrer nos énergies sur les personnes qui sont ici, qui veulent travailler, qui veulent passer, qui veulent faire leurs choses.»

H) L'expression du fait qu'il y a un échange réciproque bénéfique avec eux

Il y a une réciprocité dans les échanges qui est clairement exprimée par les enseignantes aux jeunes. Pascale surtout exprime son plaisir :

- Pascale : «En tout cas Matthew ça a été vraiment-vraiment un plaisir de t'avoir avec nous cette année. Honnêtement là.

- Matthew : Ben merci.

- Pascale : Ouais. Ça a été fort agréable. J'espère que tu as eu du plaisir à être avec nous.

- Matthew : Ouais (rires). »

Elle manifeste aussi à certains jeunes de la reconnaissance par rapport à ce qu'ils ont vécu :

- Albert (lors d'une rencontre individuelle dans le bureau avec Pascale) : «Mais pas mal de monde aurait passé ce que moi j'ai passé là, y auraient abandonné là, ils seraient rendus fous. Ou ils seraient à l'asile, je sais pas... Mais t'sais là moi dans le fond je dis : tout ce qui arrive c'est pas une raison. Fait que ce si c'est arrivé c'est parce qu'il fallait que ça arrive à quelque part

t'sais. Fait que t'sais, je m'en ferais pas trop avec ça. C'est passé, je suis bien aujourd'hui fait que that's it on n'en parle plus.

- Pascale : Ayoye je suis très impressionnée par ta façon de voir les choses. Vraiment là. »

Ou encore, elle exprime que certains l'aident dans sa tâche d'enseignement :

- Pascale : «C'est agréable de t'avoir avec nous. C'est vrai. À mon cours communautaire, t'es mon bras droit !»

Pour conclure à propos des caractéristiques principales des interactions et des pratiques enseignantes à Pilote, les observations et analyses montrent que la relation entre les élèves et les enseignantes et entre les deux enseignantes est faite de complicité, de confiance et de respect. Les observations confirment que Pascale et Karine ont confiance en elles-mêmes comme enseignante et qu'elles ont confiance en leurs élèves.

Karine : «On y croit. On y croit vraiment. On pense qu'on peut vraiment faire un Pilote dans leur vie. On croit qu'ils ont du potentiel. On croit vraiment en eux. On les traite avec respect, beaucoup-beaucoup... Puis je ne suis pas en train de dire ça... je ne veux pas que ce soit mal interprété ce que je dis... je ne veux pas qu'on dise ah ben elles, elles les traitent avec respect donc les autres écoles ils font pas ça... je veux pas que ce soit perçu comme ça. Ça veut pas dire que les autres profs ils ont pas de respect, mais je pense c'est le respect de leur individualité. De ce qu'ils sont en tant que personne et non plus en tant que groupe. On croit en leur réussite. »

Leur capacité à être proche des jeunes sans qu'aucun jeu correctif émotionnel ne soit recherché, de bien connaître les limites de leur intervention et de leur mission auprès de ces jeunes clarifie ses relations avec eux et donne au climat scolaire une tonalité particulière.

«Pascale : C'est pas d'être froide... D'être distante. D'avoir une distance par rapport à ça. De dire regarde ça c'est sa vie ça lui appartient ça m'appartient pas. Moi je peux faire un petit truc là-dedans. Mais ça m'appartient pas sa vie, ses problèmes, tout ça. C'est ça. Je pense que c'est la meilleure façon pour que

moi je sois bien là-dedans, pis pour que je donne le mieux possible pour le jeune.»

Pour conclure, les objectifs, explicites ou non, semblent être au cœur de « ce qui fait Pilote » comme programme scolaire de lutte au décrochage. Il est difficile cependant de dire si ce sont ces derniers qui influencent le style des interactions et des pratiques enseignantes ou si ces objectifs sont visés parce que les caractéristiques des interactions à Pilote le permettent justement. Il ressort par contre très clairement qu'il y a une grande cohérence entre ces objectifs, le style des interactions enseignantes-élèves et les pratiques enseignantes (discours et gestes).

Après avoir observé les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire des élèves de Pilote entre le début et la fin de l'année (chapitre IV), et après avoir analysé de quoi était faite cette relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote, la dernière partie de ce chapitre sera consacrée au rapprochement des évolutions des dynamiques de l'expérience scolaire avec les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote.

5.2 La relation entre l'élève et l'enseignant et les dynamiques de l'expérience scolaire

Il s'agit à présent de rapprocher les évolutions (ou dynamiques) de l'expérience scolaire des jeunes présentées dans le chapitre précédent avec les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote (objectif 4b). Il faut rappeler que le devis de cette recherche ne permet pas d'établir de liens de causalité formels entre les éléments observés et que c'est bien la description des données et l'interrogation de potentielles nouvelles relations entre elles afin de proposer une modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli qui est visé par cette recherche exploratoire.

Ainsi, à partir du choix du concept d'expérience scolaire, le chapitre théorique conduit à faire porter la focale de cette recherche sur trois types de liens possibles entre relation élève-enseignant et expérience scolaire : des liens de facilitation, de perturbation ou d'indépendance entre cette relation et l'intégration scolaire, entre cette relation et le développement d'un rapport stratégique à l'école et entre cette relation et la subjectivation.

Plus spécifiquement :

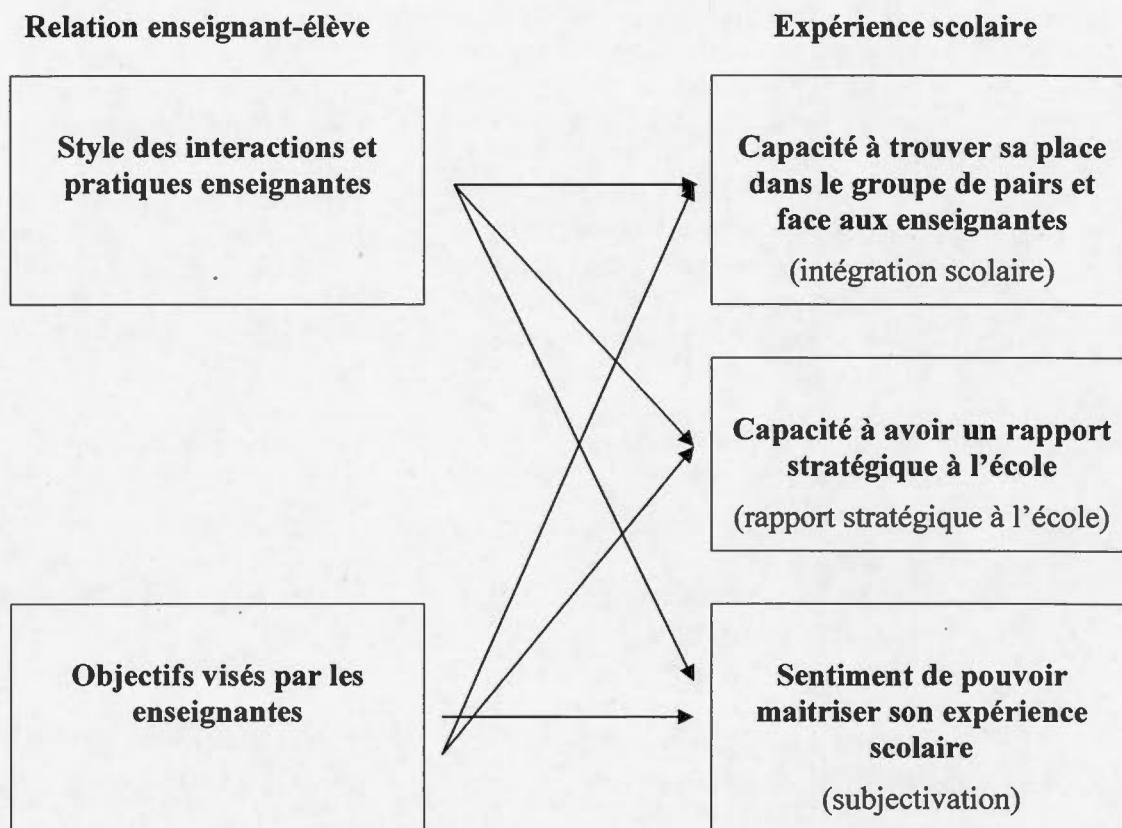
- En lien avec la logique d'intégration scolaire, il est pertinent de se demander si les manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote (objectifs poursuivis et caractéristiques principales des interactions et pratiques enseignantes) facilitent, gênent ou sont sans effet sur l'intériorisation des rôles et la capacité à trouver sa place dans le groupe de pairs et face aux enseignantes.
- En lien avec la logique stratégique, il est pertinent de se demander si les manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote nourrissent un hyperconformisme des élèves, un «instrumentalisme cynique» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 63) ou encore un juste équilibre entre les deux.
- Et enfin, en lien avec la logique de subjectivation, il est pertinent de se demander si les manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote facilitent, perturbent ou sont sans effet sur le développement, chez les élèves, du sentiment de jouer un rôle actif dans leur expérience scolaire, de la maîtriser, d'y trouver du sens, d'être motivés par elle et de se sentir capable d'agir sur le contenu de cette expérience.

La matrice suivante fait la synthèse de ces questions et présente une liste récapitulative des manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant et de

l'expérience scolaire des jeunes de Pilote relevés dans les données de cette recherche. Elle permet de représenter le type de liens que pourraient vérifier des travaux de recherche ultérieurs. Par exemple, cette matrice permet de formuler des questions du type : la relation de complicité observée dans les relations enseignant-élève joue-t-elle comme un élément facilitateur, perturbateur ou neutre vis-à-vis du fait que l'élève va vers ses pairs en classe et vers les enseignantes, et n'est pas dans une attitude de retrait ? Ou encore, le respect de la vie privée des élèves joue-t-il comme un élément facilitateur, perturbateur ou neutre vis-à-vis du fait que les élèves sont capables de s'exprimer sur ses choix et ses motivations ?

Cette matrice est suivie de la description de trois figures types proposant une interprétation des liens entre relation entre l'élève et l'enseignant et évolution de l'expérience scolaire tels qu'observés dans cette recherche. La première donne à voir une transformation positive de l'expérience scolaire en lien présumé avec la relation. La seconde décrit une absence d'évolution de l'expérience scolaire qui questionne les variations possibles des effets de la relation entre l'élève et l'enseignant, d'un élève à un autre, ainsi que des éléments constitutifs de la relation elle-même, d'un élève à un autre. La troisième montre une transformation de l'expérience scolaire qui ne semble pas s'alimenter en premier lieu à la relation entre l'élève et l'enseignant. Une modélisation complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli sera proposée à la suite.

Figure 2. Matrice synthèse des manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant et de l'expérience scolaire, et des liens pouvant être questionnés entre les deux



————→ : Type de lien à questionner.

Caractéristiques principales des interactions et pratiques enseignantes :

- 1) La relation de complicité
- 2) La confiance accordée
- 3) Le respect de leur vie privée
- 4) La place laissée aux jeunes dans l'échange et l'écoute accordée
- 5) Le souci permanent de contribuer à créer une bonne ambiance dans le groupe
- 6) La présence constante et l'aide lorsque nécessaire
- 7) L'expression du désir que les élèves réussissent
- 8) L'expression du fait qu'il y a un échange réciproque bénéfique avec eux

Objectifs visés par les enseignantes :

- Les poussent à améliorer leurs notes scolaires en les incitant à :
- se fixer des objectifs concrets et atteignables
- demander des explications lorsque nécessaire
- respecter des échéances
- Les encouragent à s'attribuer la responsabilité de leurs succès et de leurs échecs
- Les poussent à relever des défis / confronter leurs peurs
- Les poussent à affirmer leurs positions
- Les encouragent à décider pour eux-mêmes
- Les encouragent à être exigeants avec eux-mêmes
- Les amènent à être rationnels dans leurs jugements sur eux-mêmes
- Les amènent à se trouver une orientation professionnelle

Capacité à trouver sa place dans le groupe de pairs et face aux enseignantes :

- L'élève va vers ses pairs en classe et vers les enseignantes et n'est pas dans une attitude de retrait ;
- L'élève a des interactions conviviales, spontanées et plaisantes avec les pairs et avec les enseignants ;
- L'élève a au moins un ami dans la classe (discussion spontanée, proximité physique, activités communes en dehors des heures de classe) ;
- L'élève a du plaisir à venir en classe (présence en classe non problématique, sourire en entrant en classe, rires) ;

Capacité à avoir un rapport stratégique à l'école :

- L'élève connaît les règles de fonctionnement de Pilote et de l'école en général (les règles sont exprimées par le sujet lui-même);
- L'élève sait jouer de ces règles dans son intérêt personnel (le sujet organise ses actes et son comportement en fonction de ces règles);
- L'élève a un intérêt ou un projet d'orientation professionnelle (le sujet exprime ce qu'il a envie de faire après Pilote);
- L'élève a une idée concrète des conditions à rassembler pour que ce projet se réalise (le sujet s'exprime sur les étapes qu'il a à suivre ou bien ses actes témoignent qu'il agit en fonction de ces étapes);
- L'élève a une bonne idée de ses ressources personnelles pour agir (le sujet a une certaine confiance en lui-même pour atteindre ses objectifs, il identifie ses points forts et ses faiblesses).

Sentiment de pouvoir maîtriser son expérience scolaire :

- L'élève est capable de s'exprimer sur ses choix et ses motivations ;
- L'élève fait preuve de distance critique par rapport aux valeurs véhiculées par sa famille, son groupe de pairs et l'école (le sujet est capable d'être critique par rapport aux valeurs de sa famille, de son groupe de pairs ; il différencie sa valeur personnelle des jugements que porte sa famille et ses pairs sur lui-même ; il différencie sa valeur personnelle des évaluations académiques);
- L'élève a un sentiment de maîtrise par rapport à son expérience scolaire (le sujet se sent capable de réussir scolairement; le sujet se sent capable de s'intégrer auprès de ses pairs en classe) ;
- L'élève ne vit pas de grandes contradictions entre sa présence en classe et sa réussite scolaire, et ce qui compte le plus pour lui dans la vie. (Par exemple, le fait de se sentir populaire auprès de ses pairs, le fait de pouvoir veiller sur un membre de la fratrie, le fait d'accéder à un logement indépendant des parents, le fait de bâtir une famille, etc.)
- L'élève fait des liens entre sa présence en classe et ce qui compte le plus pour lui dans la vie.

5.2.1 Relation entre l'élève et l'enseignant et accroissement du sentiment de maîtrise de sa vie

Il est important de rappeler un point de la théorie de l'expérience de Dubet et Martuccelli : le sentiment de maîtrise de sa vie provient de l'articulation réussie entre ses trois logiques d'action (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 64). Il s'agit donc de regarder si la relation entre l'élève et l'enseignant a des effets sur la façon dont les jeunes parviennent à articuler chacune de leurs trois logiques d'action.

Les cas exposés ci-dessous sont représentatifs d'interactions enseignantes-élèves allant dans le sens d'une amélioration de la représentation que se fait chaque jeune de

sa propre expérience scolaire⁷⁵ et semble-t-il, d'une combinaison réussie entre leurs logiques d'action.

A) Rendre compatible des logiques a priori incompatibles : être intégré parmi ses pairs et devenir un bon élève.

Comment les enseignantes de Pilote réussissent-elles, pour ces élèves catalogués comme étant les plus indisciplinés de l'école, à rendre compatible le fait de bien travailler en classe et de devenir ou rester néanmoins populaire auprès de ses pairs ? Dubet écrit sur le phénomène des «pitres et des bouffons» et sur l'honneur du pitre qui est de «ne pas participer (à l'école) subjectivement» (Dubet, 1996, p. 184). Dans ce qu'observe Dubet, il est mal vu de bien travailler à l'école et d'aimer les enseignants. «(Le pitre) oppose sa 'personnalité' et son courage à l'école, c'est là son honneur et quel qu'en soit le prix [...] . Il est 'grand' dans la vie et 'petit' à l'école» (Rayou, 1992 dans Dubet, 1996, p. 184). L'école Maurice Richard dont proviennent les jeunes de Pilote ne fait pas exception :

La mère d'un des élèves de Pilote lors d'une rencontre parents-enseignants : «Il avait pas de misère là... pantoute pantoute. En secondaire 1 il était très bon. Juste parce qu'il voulait pas paraître intelligent puis bolé envers ses amis. Je lui dis 'voyons don, comment tu penses Jonathan...'. C'est tellement nono...-

- Pascale : Ben c'est valorisé là d'avoir des bonnes notes (à Pilote). Ils se valorisent... T'es pas un bolé là...

- Mère : Ben moi je dis c'est un petit groupe, et puis y'a pas vraiment d'ami qui va l'influencer dans la classe comme il y avait icitte là (à Maurice Richard). T'sais il était peut-être un peu plus influençable. Peut-être moins aujourd'hui parce qu'il aime ça... mais il a été influençable beaucoup les autres années là... 'Ah mais je veux pas paraître le bolé. Mais pourquoi tu

⁷⁵ Cette thèse ne vise pas à faire une évaluation des effets de la relation de l'élève avec son enseignant sur l'expérience scolaire des jeunes de Pilote, mais à montrer selon quels processus ces effets se font, et ce à travers l'observation de quelques cas particuliers. Ce n'est pas la représentativité des cas qui a été recherchée mais leur potentiel d'explicitation théorique.

veux pas paraître le bolé ? Si t'es bolé, t'es bolé ! Tant mieux pour toi. T'as moins d'efforts à faire qu'un autre qui l'est pas ! ».

Dans cette logique de la crainte de paraître «bolé» ou «bouffon», ceux qui sont bons à l'école ne savent rien dehors. La grandeur du pitre, ajoute Dubet, s'appuie probablement sur le fait qu'«il habite un quartier difficile où la mise à l'épreuve de soi est bien plus sérieuse que celle de l'école». Ainsi, le mépris des règles scolaires est clairement annoncé de même que leur absence de légitimité. Les garçons pitres de Dubet s'affichent en voyou alors que les filles affichent leur grandeur à travers la mise en avant de leur féminité et de leur sexualité «contre l'école».

Après une telle description, la situation de Pilote semble tenir du prodige car les enseignantes parviennent à changer les modalités à travers lesquelles les jeunes se prouvent à eux-mêmes et aux autres qu'ils sont «grands», alors que la crainte de paraître un 'bolé' et de se faire rejeter par les autres est toujours présente :

Pascale : - «La seule fois où je t'ai vu l'année passée, c'était au fort. Tu t'étais fait sortir tu te rappelles ? Bon. Pas du tout comme ça cette année. Zéro comme ça.

- Simon : Non parce que j'ai appris. Parce que je me suis dit que... l'année passée je me suis trouvé cave de la couler. Fait que là je me suis dit que cette année y'avait pas de niaiserie qui se donnait là. C'était juste se concentrer sur les études.

- Pascale : En tout cas, à date, tu réussis bien.

- Simon : Puis je peux pas trop niaiser ici là, c'est moi qui va avoir l'air d'un cave là. (rires)

- Pascale : Effectivement. ».

C'est peut-être la conscience des risques associés, pour son intégration auprès de ses pairs, à une implication scolaire qui serait trop visible qui explique que Matthew, avec son passé scolaire douloureux fait de rejet et d'agressions, ne s'affirme jamais vraiment dans ses réponses aux enseignantes. Répondre 'je ne sais pas' est peut-être sa

façon d'éviter de passer pour un 'bouffon' au sens de Dubet, c'est-à-dire, celui qui choisit les professeurs contre le groupe et qui est exclu de la vie collective. Lorsqu'il finit l'année à la fois bon élève et populaire dans le groupe, c'est l'idéal de la maîtrise de l'expérience scolaire décrite par Dubet (1996, p. 186) qu'il atteint : «cette maîtrise [...] lui permet d'être à la fois un individu et un élève, de concilier la 'personnalité' et la performance, la socialisation et l'individualisation». C'est une des réussites des enseignantes de Pilote que d'arriver à transformer des jeunes en échec en jeunes qui réussissent à l'école sans qu'ils ne soient jamais taxés d'être des bouffons par leurs pairs.

La complicité qu'elles ont avec les élèves, la confiance en eux-mêmes qu'elles arrivent à leur faire développer petit à petit, la grande attention accordée au maintien d'une bonne ambiance dans le groupe, leur compréhension des modes de socialisation adolescentes et la fierté qu'elles cultivent chez eux lorsqu'ils réussissent en classe puisqu'«eux seuls sont les responsables» de leurs succès, créent ces conditions permettant aux jeunes de s'impliquer scolairement tout en restant populaires.

Si dans leurs interactions avec les jeunes, le but de ces enseignantes est bien de les amener à développer le sentiment qu'ils maîtrisent leur propre vie, le fait qu'ils ne s'opposent pas à elles paraît moins surprenant. Il peut être supposé qu'ils agissent bien en classe ni parce qu'ils sont devenus dociles face aux attentes de leurs enseignantes, ni pour leur plaire, mais pour eux-mêmes. Leur langage non-verbal en classe atteste en partie le développement progressif de cette auto-détermination : ouverture des cahiers pour se mettre au travail par soi-même, recherche d'informations complémentaires dans un document, changement de place dans la classe pour s'isoler des amis en cas de besoin, etc. Ce faisant, ils atteignent cette estime de soi liée au contrôle de son existence et au fait de devenir « grands à ses propres yeux » (Dubet, 1996, p. 161). Ainsi, ces jeunes deviennent 'grands' à leurs

propres yeux en devenant 'grands' dans le domaine scolaire et ils reconnaissent en leurs enseignantes des guides pour atteindre cet objectif.

B) Rendre compatibles les trois logiques à partir d'un projet professionnel.

Encourager ces jeunes à trouver une orientation professionnelle qui leur plaise permet également d'observer de quelle manière les trois logiques de l'expérience scolaire peuvent s'articuler entre elles. Tout au long de l'année, le cours de PPO conduit les jeunes à visiter un certain nombre d'écoles professionnelles, à faire des stages, en somme, à envisager et essayer diverses pistes pour leur avenir professionnel. Ce faisant, guidés par les enseignantes, ils sont amenés à intérioriser les normes et les rôles prescrits par l'école et la société. Petit à petit, ils se font une idée concrète des conditions à rassembler pour que ce projet se réalise et des ressources personnelles à cultiver pour atteindre cet objectif. Ils améliorent aussi leur capacité à s'exprimer sur leurs choix et motivations. Ainsi, le projet professionnel agit sur la logique stratégique des jeunes mais elle n'est pas la seule en jeu et le projet professionnel est également utilisé par les enseignantes comme un moyen d'aider ces jeunes à trouver leur place dans le groupe (et bien entendu dans la société), à en accepter les règles, et aussi, à partir à la découverte de ses motivations, de ses goûts et de ses talents.

Karine à la chercheure : «Le fait de voir quelque chose de concret, c'est ça, de voir les choses concrètement et d'avoir des gens qui te disent : 'Ah toi t'es plus comme ça... ou moins comme ça...' Partir peut-être un peu de tes activités personnelles et de dire 'Ah tu t'intéresses à ça et sais-tu que dans tel métier il y a ça ?' Comme là on a un élève qui aime faire des maquettes. C'est très étonnant parce que cet élève là quand tu le vois dans la vie tu te dis pas ah il fait des maquettes, vraiment pas ! Il a pas une personnalité à faire des maquettes, vraiment pas ! T'sais des terrains de baseball mettons, miniatures... (...) Pis il me parlait de ça l'autre fois et il me disait moi j'aime vraiment ça ! Et je trouvais ça étrange ! (...) lui on peut faire : ben là je le sais maintenant qu'il aime ça fait que je vais peut-être moi regarder pour trouver quelque chose pour lui t'sais... Pour lui dire va juste voir peut-être que ça pourrait t'intéresser... parce que t'aimes reproduire le monde mettons... P't'être que le dessin ça pourrait l'intéresser... peut-être que c'est

complètement autre chose... que construire ça pourrait l'intéresser... ou d'avoir un résultat concret comme les métiers de la construction peut-être... (...) Donc oui il peut se passer des Pilotes.. pour revenir à la question... Il peut y avoir des Pilotes. Moi je pense... Comme l'année passée, y' des jeunes qui se sont ramassés à l'école des métiers de l'aérospatiale de Montréal et puis nous on était là pour les accompagner, et puis y'en a d'autres qui sont allés ailleurs et qui ont fait : 'Ah ouais, c'est ça que je veux faire !' Vraiment, ils se sont dit ! Puis là, ils ont vraiment trouvé un sens... un sens à pourquoi ils vont à l'école. Ils vont à l'école pour pouvoir travailler à l'EMAM⁷⁶, pour pouvoir travailler dans l'aérospatiale... »

Les enseignantes peuvent avoir cet objectif d'amener ces jeunes à se trouver un projet professionnel et à décider pour eux-mêmes, parce qu'elles croient dans le fait qu'ils peuvent réussir et qu'il y a une place pour eux dans la société. Il n'y a pas l'ambiguïté ou le double message d'un avenir décrit comme «incertain et effrayant» ou la perception que les filières professionnelles sont «infamantes» (Dubet, 1996, p. 182). Non seulement ces filières sont valorisées par les enseignantes mais en plus, il est expliqué aux jeunes qu'elles peuvent rejoindre leurs intérêts personnels, qu'il existe des passerelles vers des filières universitaires possible, etc. En bref, c'est tout sauf un avenir bouché qui leur est présenté et contrairement à ce que décrit Dubet, l'avenir n'est pas perçu comme quelque chose d'effrayant par ces jeunes⁷⁷. D'une certaine façon, les enseignantes conduisent ces jeunes à «domestiquer» leur futur.

5.2.2 Quand le sentiment d'absence de contrôle résiste à la relation entre l'élève et l'enseignant

Le cas de Bruno donne l'exemple d'une relation entre l'élève et l'enseignant qui semble rester sans effet : si Pascale et Karine interagissent directement avec lui pour le soutenir dans le développement de ses compétences scolaires, le poussent à

⁷⁶ École des métiers de l'aérospatiale de Montréal.

⁷⁷ Notons à ce sujet qu'il est possible que pour certains, les événements difficiles passés les mettent à l'abri de la nostalgie de l'enfance (Dubet, 1996, p. 183).

s'attribuer la responsabilité de ses succès et de ses échecs, à décider pour lui-même et à être rationnel dans ses jugements sur lui-même, plusieurs éléments importants sont absents qui ont des conséquences sur la relation entre cet élève et ses enseignantes et sur son expérience scolaire.

Premièrement, Bruno est arrivé à la fin du mois de février seulement et il n'a pas eu beaucoup de temps pour petit à petit, transformer ses logiques d'action et créer du sens dans sa scolarité à Pilote. Deuxièmement, Bruno n'a pas de réel plaisir à venir à Pilote car il y a peu ou pas d'amis. Il dit ne s'être jamais tellement fait d'amis à l'école. Pourtant, c'est bien lui qui a décidé de venir dans ce programme et ce même contre l'avis de sa mère :

«Mère de Bruno : C'est ses affaires parce que moi là-dessus j'avais dit que je voulais qu'il s'en aille travailler. Tant qu'à niaiser et à être suspendu tout le temps.

- Chercheure : Est-ce qu'il était d'accord avec ça ?

- Mère de Bruno : Non. C'est lui qui a pris l'initiative d'aller à Pilote.

- Chercheure : Il a décidé ça là ?

- Mère de Bruno : Oui. Parce que moi je voulais qu'il aille se trouver un travail tant qu'à être tout le temps suspendu là.»

Ainsi, Bruno cumule le fait que les délais soient raccourcis pour développer une relation de confiance avec les enseignantes, l'absence d'amis et l'opposition implicite à sa famille qu'incarne son choix de participer au programme Pilote. Cette décision le met en effet dans une contradiction entre la logique d'intégration sociale de sa famille – le rôle qu'elle lui prescrit est aux antipodes d'une carrière scolaire longue – sa logique stratégique liée à son espoir de peut-être réussir scolairement, et sa logique de subjectivation attachée à ses valeurs personnelles – l'envie semble-t-il de poursuivre ses études.

Troisièmement, bien qu'il ait choisi d'être là, Bruno ne confirme pas les enseignantes dans leur identité professionnelle car il n'est pas convaincu qu'elles lui soient utiles. Son histoire scolaire a forgé et renforcé sa conviction que le système scolaire et les enseignantes ne sont pas si nécessaires que ça puisqu'il a réussi toute sa scolarité de primaire en dehors de l'école, et ce sans prendre aucun retard. En refusant de devenir celui qui confirme à ses enseignantes qu'elles lui sont utiles, il manifeste son rejet de toute relation de réciprocité avec elles. Il ne cherche d'ailleurs pas à s'en faire aimer et n'est pas sympathique avec elles. La réciprocité qui s'observe dans la relation entre les enseignantes et les autres élèves de Pilote ne se met donc pas en place dans le cas de Bruno et ces dernières ont le sentiment qu'il est là un peu par dépit. Cette perception qu'elles ont, avec le fait qu'il soit arrivé en cours d'année, n'aide pas à la mise en place d'une relation positive. Les enseignantes n'ont pas envie de s'impliquer :

Pascale à la chercheuse : «C'est sûr qu'il y a pas la même implication au niveau des jeunes quand ils arrivent en début d'année et puis qu'on les part en début d'année versus ils arrivent au mois de mars. T'sais. Puis qu'il arrive puis ça lui tente plus ou moins d'arriver ici, puis il arrive un peu par dépit, parce qu'il a moins le choix. [...] C'est sûr que je donnerai pas autant d'énergie à un jeune qui arrive au mois de mars qu'à un jeune qui arrive au mois de septembre. Ça écoute, t'sais, à un moment donné, veut-veut pas, tu couves tes poussins pendant un certain temps et puis là y'a un nouveau qui arrive. Tu vas l'aider mais là l'implication est pas la même. [...] La fin d'année c'est bientôt. On finit l'étape la semaine prochaine et il va en rester une. Fait que moi rendu là, il faut vraiment que le jeune se prenne en main par lui-même. Fait que c'est sûr que je veux bien donner ce que je peux donner mais il va falloir que lui donne euh... donne son 100% là-dedans parce qu'on pourra pas, on pourra pas le faire passer son année. Oui j'ai pas envie malheureusement de... enfin pas envie, puis j'ai pas l'énergie à donner à Bruno qui arrive au mois de mars. Tu comprends ? Versus tous mes autres qui sont là depuis le mois de septembre puis qui ont aussi besoin d'appui, d'aide et tout ça. Fait que l'implication émotive est probablement moins grande aussi.»

Enfin, Bruno a un passé personnel et familial chargé. Il est difficile de mesurer dans le cadre de ce travail quelles sont les conséquences exactes de ce qu'il a traversé vis-

à-vis du développement de ses logiques d'action en lien avec l'école et de leur articulation harmonieuse.

Ainsi, si dans leurs paroles, les enseignantes essayent de pousser Bruno à s'impliquer dans sa scolarité, à « se motiver », à décider de rester ou pas et de donner un sens à son choix, un élément essentiel semble manquer à leur discours. Celui-ci ne se fait pas dans le contexte d'une relation positive et il ne peut s'appuyer sur une expérience scolaire porteuse de sens et forte d'un sentiment de maîtrise.

Finalement, Bruno quitte Pilote sans quitter Pilote... Il ne se présente pas aux examens finaux et choisit un départ « par la porte d'en arrière ». Les données de cette recherche ne permettent pas d'évaluer les effets de son passage à Pilote sur son expérience scolaire car sans avoir jamais refusé de participer à nos entrevues, Bruno ne s'y est finalement jamais présenté.

5.2.3 Les transformations de l'expérience scolaire indépendantes de la relation entre l'élève et l'enseignant

Dans le cas de Sarah, les grandes transformations de son expérience scolaire semblent en partie extérieures ou indépendantes de la relation établie entre elle et les enseignantes. Si les effets des interactions partagées avec Pascale et Karine ont joué de façon positive dans la vie de Sarah, notamment vis-à-vis de son intégration avec les autres élèves, ce sont surtout des influences extérieures à l'école qui semblent avoir joué dans les changements observés dans son expérience scolaire, et ce, davantage en relation avec sa mère qu'avec ses enseignantes.

Sarah apparaît toujours assez isolée à la fin de l'année même si ses rapports avec les autres élèves sont plus faciles qu'avant. Le sentiment de maîtrise qu'elle développe à la fin de l'année et qui transparaît dans ses attitudes auprès de ses pairs scolaires provient d'un projet extérieur à la classe et à l'école et lui permet de relativiser les

effets de sa plus ou moins bonne intégration scolaire et de ses difficultés scolaires. En effet, à partir du printemps, Sarah commence à nourrir le projet de vivre seule en appartement. Ce projet est fondamental pour elle et il est intéressant de voir comment il influence directement son expérience scolaire, indépendamment donc, des éléments constitutifs de la RME.

S'ils étaient encore dévalorisants, les rôles prescrits par ses pairs ou même par l'école deviennent secondaires pour Sarah car ce projet d'appartement devient l'élément principal à partir duquel elle se présente dorénavant aux autres. Ce projet la valorise et il la différencie de ses pairs en la posant comme une adulte face à eux qui ne sont encore que des adolescents. Déjà initiée par l'occupation d'un travail rémunéré, la transformation de Sarah en adulte trouve dans ce projet son étape 'phare' et une voie lui permettant de développer son estime de soi. Sa logique de subjectivation, mais aussi sa logique stratégique, se définissent donc finalement en dehors de la vie scolaire. Le paradoxe réside pour Sarah dans le fait que s'il la présente ou la 'lance' comme adulte, ce projet est mené dans une relation très étroite avec sa mère.

Des transformations peuvent cependant être mises sur le compte des interactions avec les enseignantes, notamment dans le fait de pousser Sarah à confronter sa peur de s'affirmer face aux autres, mais les acquis semblent fragiles et malgré l'ambiance du groupe et les discours tenus par les enseignantes, Sarah préfère s'investir dans ses amitiés en dehors de la classe et trouver un sens en dehors de sa scolarité à Pilote.

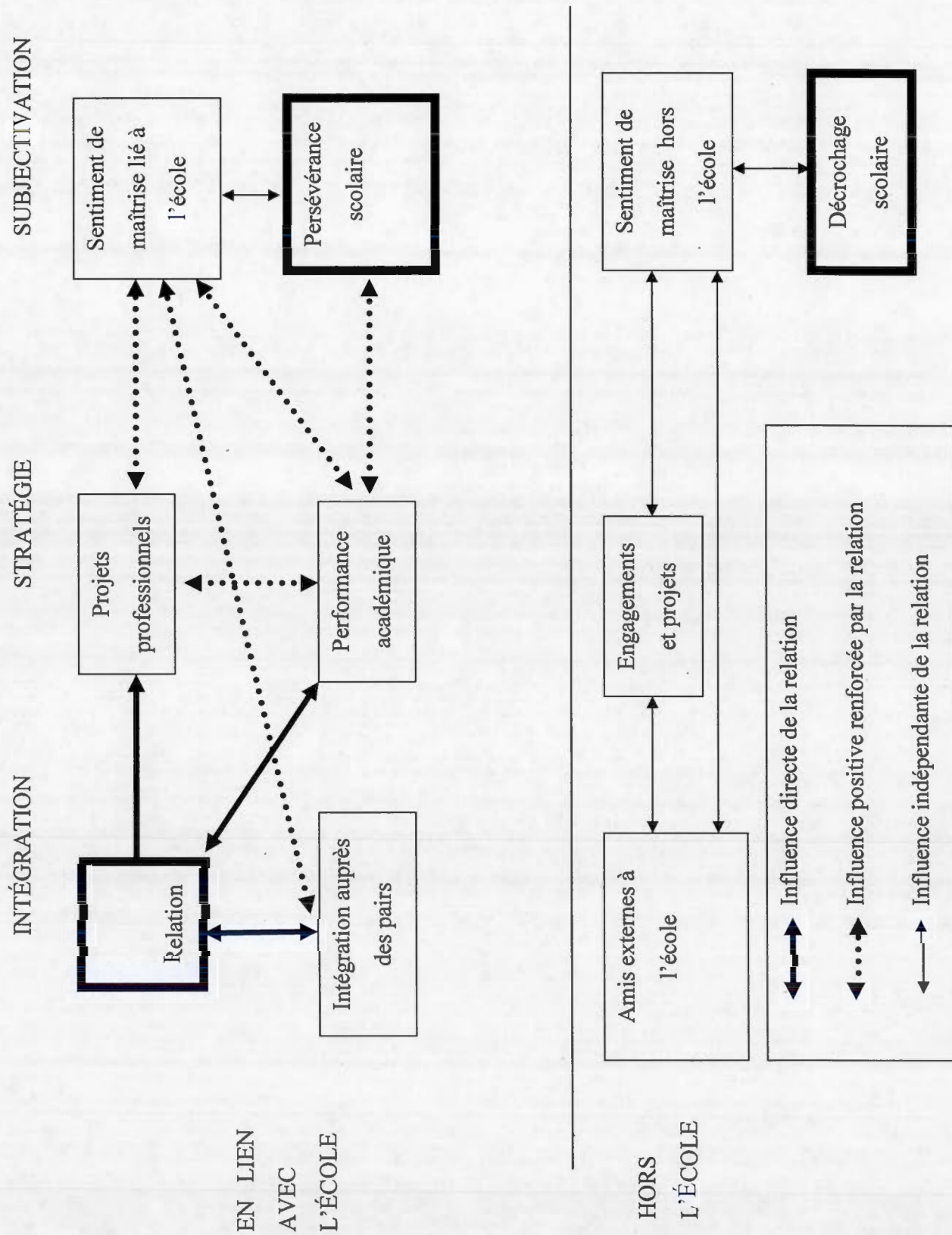
5.3 Une proposition de modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire

Dans la suite de ces descriptions, il s'agit maintenant d'interroger les relations entre les éléments observés et de proposer une modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire complémentaire à la théorie de l'expérience scolaire proposé par Dubet et Martuccelli. Le schéma analytique suivant

propose une représentation des liens d'influence de la relation sur les différentes dimensions des trois logiques d'action de l'expérience scolaire tels qu'interrogés dans cette recherche pour chacun des cas observés. Il a été conçu comme un outil pour pousser plus loin l'interrogation des différents types de liens existant entre les éléments constitutifs de l'expérience scolaire d'un élève. Plusieurs représentations de cette modélisation, à différents moments de l'année, devraient permettre de voir l'évolution de l'expérience scolaire et de comparer les liens d'influence d'un élève à l'autre.

Figure 3. Proposition d'une modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire

157



Cette modélisation montre qu'il existe, dans cette structure de relations, des liens d'influence positive directe de la relation entre l'élève et l'enseignant (les interactions et pratiques enseignantes ont un effet positif) mais aussi des liens d'influence positive renforcée par la relation entre l'élève et l'enseignant, c'est-à-dire des influences de la relation mais indirectes ou médiatisées par d'autres éléments.

Bien que différente selon les types de profils d'élèves observés à Pilote en fonction des évolutions des trois dimensions de leur expérience entre le début et la fin de l'année observés, cette modélisation (figure 3) a aidé à formaliser quelques principes généraux.

Le premier est que la relation entre l'élève et l'enseignant peut influencer positivement la réussite académique, l'intégration sociale et la formulation d'un projet professionnel. De plus, l'atteinte de ces trois objectifs est une clé de la persévérance scolaire via les effets sur le sentiment de maîtrise de son expérience scolaire.

Le deuxième principe est qu'il existe des liens d'influence entre des éléments a priori indépendants de la relation entre l'élève et l'enseignant, liens que la relation peut renforcer positivement. Ces derniers sont nombreux et systématiques entre chacun des éléments de l'expérience scolaire à Pilote. Par exemple, cette modélisation montre, comme cela a été analysé plus tôt, que la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote a un effet sur les liens entre l'intégration auprès des pairs et la performance scolaire. Grâce à la relation entre l'élève et l'enseignant, il est en effet possible de réussir académiquement et d'être intégré auprès de ses pairs (la relation développe même l'entraide entre pairs). L'interprétation que l'on peut en faire est que les enseignantes de Pilote 'n'oublient' aucune des sphères de l'expérience scolaire de leurs élèves, accentuant la cohérence de leurs actions auprès des élèves qui, toutes, visent finalement à amener les jeunes à développer ce sentiment de maîtrise. Les

objectifs qu'elles poursuivent touchent chacune des sphères de l'expérience scolaire de ces jeunes mais aussi, les relations entre ces sphères «entre elles».

Le troisième principe est que le sentiment de maîtrise lié à l'école ne peut se développer sans que l'intégration auprès des pairs ne soit atteinte ni sans que la réussite scolaire ne soit présente. Ainsi, certaines logiques de l'expérience apparaissent peser plus lourd que d'autres, voire être des prérequis au développement d'autres logiques en lien avec l'école. Par exemple, les élèves n'ayant pas pu vivre leur logique d'intégration en lien avec l'école à la fin de l'année ont moins de chance d'avoir transformé leur expérience scolaire que les autres. Ceux qui au contraire, ont déjà une logique d'intégration à l'école au début de l'année, ou qui réussissent petit à petit leur intégration scolaire en cours d'année semblent avoir des facilités pour transformer leur rapport à l'école. En revanche, la présence d'un projet professionnel semble par contre moins nécessaire (ce qui est plus difficile à représenter dans le schéma).

Le quatrième principe est qu'il existe des liens a priori indépendants de la relation entre l'élève et l'enseignant ou des liens d'influence négative indépendants de la relation (par exemple, une influence négative entre les amis extérieurs à l'école et la performance scolaire). Concernant ce type de lien, il est impossible d'affirmer qu'il n'y a pas d'influence de la relation entre l'élève et l'enseignant sur des éléments 'hors l'école' mais cette représentation signifie plutôt que ces liens ne ressortent pas dans leurs pratiques et interactions avec les élèves comme des priorités.

Enfin, particulièrement intéressant, le dernier principe montre une absence d'influence directe de la relation entre l'élève et l'enseignant sur le sentiment de maîtrise de l'expérience scolaire des jeunes malgré des tentatives des enseignantes en ce sens (nous parlons ici de discours incitatifs). Cela signifie que ce sentiment de maîtrise ne peut se développer autrement que comme le résultat d'étapes préalables faites des succès vécus par un sujet qui parvient à s'intégrer auprès de ses pairs, à

obtenir de bons résultats scolaires et éventuellement à se trouver un projet professionnel. Exprimé autrement, malgré leur bonne volonté et les discours tenus, les enseignantes ne peuvent faire émerger ce sentiment sans que le sujet ne puisse le référer à son vécu et à des expériences qui «lui prouvent à lui-même» qu'un tel sentiment de maîtrise est possible. Ce sentiment ne peut s'éprouver que dans un vécu intime, intérieur et «entre soi-même» d'expériences qui finissent par effectivement transformer son sentiment initial d'absence de contrôle ou d'aliénation scolaire en sentiment de maîtrise. D'après nos observations et analyses, ce sentiment est la condition sine qua non de la persévérance scolaire pour ces élèves «décrochés de l'intérieur» et la cible ultime, mais indirecte donc, des interactions et pratiques enseignantes. Si les relations entre l'élève et l'enseignant ne peuvent pas agir directement sur le développement d'un tel sentiment subjectif par des discours d'incitation par exemple, elles le peuvent efficacement de façon indirecte, à travers la cohérence d'objectifs, d'interactions et de pratiques qui tous visent le développement de ce sentiment de maîtrise. Une réponse opérationnelle de l'école est donc possible pour amener ces jeunes à revenir, cœur et esprit, à l'école.

5.4 Synthèse

Dans un premier temps, ce chapitre explicite les éléments constitutifs de la RME. D'abord, les objectifs visés par les enseignantes sont détaillés et il apparaît que ces derniers dépassent le seul développement des compétences scolaires des élèves pour viser également des objectifs de l'ordre de la responsabilisation, de l'autodétermination et de l'exigence vis-à-vis de soi-même. Ensuite, les caractéristiques principales des interactions et pratiques enseignantes sont décrites. Il ressort que le respect de l'élève, la confiance accordée, l'écoute, la complicité, l'attention portée au climat et aux relations entre les élèves dans la classe, et la constance de la présence des enseignantes font le 'style' des relations entre l'élève et l'enseignant à Pilote. Mais si ces objectifs, explicites ou non, semblent être au cœur

de 'ce qui fait Pilote' comme programme scolaire de lutte au décrochage, il est difficile de dire si ce sont ces derniers qui influencent le style des interactions et des pratiques enseignantes ou si ces objectifs sont justement visés parce que les caractéristiques des interactions à Pilote le permettent. Il ressort par contre très clairement qu'il y a une grande cohérence entre ces objectifs, le style des interactions enseignantes-élèves et les pratiques enseignantes.

Dans un second temps, ce chapitre propose un rapprochement entre les éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant dans le programme Pilote et les évolutions des dimensions de l'expérience scolaire de ces jeunes observées sur l'année scolaire. Le but est d'interroger la nature des relations entre ces éléments afin de proposer un cadre théorique complémentaire au modèle de l'expérience scolaire de Dubet et Martuccelli (objectif 4.b). Il ressort de ce rapprochement que trois cas de figure cohabitent à Pilote. Le premier cas donne à voir une transformation positive de l'expérience scolaire en lien présumé avec la relation entre l'élève et l'enseignant. Le second décrit une absence d'évolution de l'expérience scolaire qui questionne les variations possibles des effets de la relation entre l'élève et l'enseignant, d'un élève à un autre, ainsi que la constance des éléments constitutifs de la relation elle-même, d'un élève à un autre. Le troisième cas montre une transformation de l'expérience scolaire qui ne semble pas s'alimenter en premier lieu à la relation entre l'élève et l'enseignant.

Dans un troisième temps, une modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire permet de faire ressortir quelques principes. Il ressort en effet que la relation peut influencer positivement la réussite scolaire, l'intégration auprès des pairs et l'accès à un projet professionnel en lien avec l'institution scolaire et que l'atteinte de ces trois objectifs est une clé de la persévérance scolaire via les effets sur le sentiment de maîtrise de l'expérience scolaire. Il apparaît également qu'une des clés de la relation entre l'élève et

l'enseignant à Pilote réside dans le fait que les enseignantes agissent sur toutes les sphères de l'expérience scolaire de leurs élèves, accentuant la cohérence de leurs actions auprès de ces derniers.

Finalement, la modélisation donne une représentation de l'absence d'influence directe de la relation sur le sentiment de maîtrise de l'expérience scolaire. Plus précisément, cette recherche fait ressortir que le sentiment de maîtrise de son expérience scolaire, condition sine qua non de la persévérance scolaire de ces jeunes, ne peut croître que sur le terreau d'une bonne intégration auprès des pairs scolaires et d'une amélioration de la performance scolaire (et dans une moindre mesure du développement de projets professionnels). Ce sentiment de maîtrise est de nature subjective et il ne peut s'éprouver que dans un vécu intime, intérieur et 'entre soi-même' d'expériences qui finissent par effectivement transformer le sentiment initial d'absence de contrôle ou d'aliénation scolaire de ces élèves en sentiment de maîtrise. D'après nos observations et analyses, ce sentiment est la condition incontournable de la persévérance scolaire pour ces élèves «décrochés de l'intérieur» et la cible ultime, mais indirecte donc, des interactions et pratiques enseignantes. Si les relations entre l'élève et l'enseignant ne peuvent pas agir directement sur le développement d'un tel sentiment subjectif par des discours d'incitation par exemple, elles le peuvent efficacement de façon indirecte, à travers la cohérence d'objectifs, d'interactions et de pratiques qui tous visent le développement de ce sentiment de maîtrise. Le constat final est donc qu'une réponse opérationnelle de l'école est possible pour amener ces jeunes 'décrochés de l'intérieur' à revenir, cœur et esprit, à l'école.

CHAPITRE VI

DU CÔTÉ DE L'ÉCOLE, LES CONDITIONS À UNE RELATION ENTRE L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT TRANSFORMATIVE DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

« Ce sont les professeurs qui doivent les réconcilier avec l'école, ce qui ne se réalise souvent qu'au prix de leur engagement comme individu. » (Dubet, 1996, p. 236)

Le chapitre précédent a proposé une description des traits spécifiques de la relation entre l'élève et l'enseignant à Pilote en identifiant les objectifs poursuivis par les enseignantes et les caractéristiques de leurs interactions et de leurs pratiques avec les jeunes (objectif 4 a). Il a également présenté un rapprochement des évolutions des dimensions de l'expérience scolaire avec ces éléments constitutifs de la relation entre l'élève et l'enseignant et a abouti à une proposition de modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire complémentaire à celle proposée par Dubet et Martuccelli (objectif 4 b). Il est apparu dans le chapitre V que les enseignantes de Pilote peuvent raccrocher la subjectivité des élèves à l'école, alors qu'elle est, au début de l'année scolaire, soit en souffrance (sentiment d'aliénation scolaire, d'absence de sens), soit en construction en dehors de l'école. Mais pour y parvenir, un certain nombre de conditions doivent être rassemblées.

Le présent chapitre s'attache maintenant à identifier les éléments de contexte scolaires nécessaires à la mise en place et au maintien d'une relation susceptible d'amener des jeunes décrochés «de l'intérieur» à finalement revenir 'mentalement' et à persévérer à l'école (objectif 4 c). Partant de l'hypothèse selon laquelle Pilote est le fruit d'une rencontre entre l'expérience sociale d'acteurs du terrain et les politiques éducatives québécoises, ce chapitre présente d'abord une description des dynamiques de l'expérience scolaire des enseignantes et leur analyse, notamment sous l'angle du

rapport au métier, considérant que les enseignantes sont l'élément principal de ce contexte scolaire. Les éléments liés à l'organisation du programme seront ensuite abordés. Le chapitre VII sera un chapitre de discussion confrontant les résultats de cette recherche à ceux d'autres travaux, portant notamment sur le décrochage comme «processus intérieur».

6.1 Les dynamiques de l'expérience scolaire des enseignantes

La description et l'analyse des dynamiques de l'expérience scolaire des enseignantes du programme Pilote devaient donner des informations intéressantes sur les caractéristiques (personnalité et croyances) des actrices principales du programme.

6.1.1 Pascale: enseigner avec sa personnalité

Pascale est une des deux enseignantes de Pilote. Elle est dans la trentaine, est mariée et mère de deux enfants de 6 et 9 ans et elle vit en dehors du quartier Hochelaga-Maisonneuve, dans une maison en banlieue. La directrice de l'école a décrit cette enseignante comme se caractérisant par son dynamisme, son humour et la facilité qu'elle a à créer un lien de complicité avec les jeunes, ce que la chercheuse a également pu observer. C'est une enseignante qui adore son métier qu'elle a réellement choisi par goût.

Pascale est originaire de Baie Saint-Paul⁷⁸. Elle est arrivée à Montréal pour commencer ses études collégiales. Elle venait d'une école privée de filles car son père voulait qu'elle ait «un encadrement strict». Pascale se souvient de son adolescence comme d'une période où elle s'est mise à se rebeller, à vouloir aller contre les règles tout en manquant grandement de confiance en elle-même. Toutefois dit-elle, son parcours scolaire semblait être tout tracé.

⁷⁸ Le lieu a été changé.

Elle a quasiment toujours travaillé en milieu défavorisé et a découvert la réalité du quartier d'Hochelaga-Maisonneuve sur le tas :

«Pis c'est ça, première journée de stage, c'était mon deuxième stage en enseignement, puis deuxième journée de stage, mon maître associé me dit écoute, tel élève a découvert sa mère hier, poignardée par son beau-père dans sa cuisine. Fait que... juste t'avertir comme ça... Ah ok, c'est super t'sais moi je suis en train de lui enseigner 'technique de la renaissance' mais y'en a rien à foutre à matin c'est clair pis là je me disais ben voyons donc, quelle réalité.»

Avant de travailler à plein temps dans ce programme, elle travaillait à l'école Maurice Richard comme enseignante d'histoire. Bien que passionnée par son métier, elle a pourtant songé à le quitter, avant Pilote. Trop d'élèves pour pouvoir les connaître comme elle aurait voulu, le sentiment de ne pas arriver à aider réellement ceux qui en avaient le plus besoin et une sensation d'épuisement non pas comme conséquence de ce qu'elle faisait, mais de ce qu'elle avait l'impression de ne pas faire ce qui aurait pu les aider. Inventer Pilote a été son remède pour ne pas décrocher de l'école, non pas comme élève mais comme enseignante :

«- Chercheure : Qu'est-ce qui s'est passé ? T'as pris une feuille blanche puis t'as écrit Pilote ?

-Pascale : Ouais, ouais. C'est ça qui s'est passé. Je suis allée voir ma boss. Pis je lui ai dit là là rien ne va plus. Rien ne va plus là je suis tannée pis il faut faire de quoi tatata. Elle m'a dit ok, écris-moi un truc. Fait que j'ai écrit vitelement qu'est-ce que je pensais mais t'sais vitelement là. Euh les grandes lignes puis quand elle a vu ça elle a dit, ok on fonce. On s'est assis certainement 3-4 après-midis, à essayer de voir un peu comment c'était possible tout ça puis c'est ça, on en est là aujourd'hui. Mais c'est aussi grâce à ma boss qui a vraiment voulu y croire là parce que sinon ça aurait pas été possible sans... Hmmm.»

Ses relations avec la directrice de l'école sont excellentes. Cette dernière accorde une grande confiance et donne une liberté d'initiative que Pascale apprécie grandement et qui étaient des conditions sine qua non à la mise en œuvre de Pilote. Elle forme avec

Karine, l'autre enseignante de Pilote, un duo très complémentaire et enseignant à elles deux la totalité des matières.

Analyse de son expérience professionnelle :

Dans le cas de Pascale, les normes et rôles scolaires prescrits par la famille sont en accord avec ceux prescrits à l'école et apparaissent comme préparatoires au fait de trouver sa place dans la société, ou plus exactement, sur le marché du travail. Ainsi, Pascale explique que ses «fondations sont solides» et que bien qu'elle ait été une adolescente rebelle, elle n'ait jamais eu en tête de quitter l'école :

«J'ai toujours été quand même... j'ai eu une éducation assez... mon père est une personne qui heureusement est très... au niveau de la discipline c'est très important t'sais. Il dit tout le temps qu'il m'a fait les bonnes fondations et puis les bonnes fondations c'est comme une maison hein ? Si les fondations sont bonnes, même si la maison est moins solide ou moins bien construite ben les fondations font en sorte que la maison va tenir plus longtemps. Fait que je pense qu'il a donné ça fait qui y'a jamais eu... j'ai jamais pensé à décrocher de l'école. Ça a tout le temps été clair pour moi que j'allais à l'université. Y'a jamais eu de questions là-dessus. Sur mon chemin c'était ça. Pis que j'allais avoir une bonne job à un moment donné, que j'allais faire quelque chose que j'aimais. Que j'allais gagner des sous. T'sais ça a tout le temps été clair dans ma tête là.»

Le fait que ces normes et rôle prescrits par l'école et par la vie familiale soient aussi intériorisés et harmonisés pose une base qui permet probablement d'expliquer que Pascale apparaisse épanouie comme mère de famille et que l'équilibre entre sa vie familiale et sa vie professionnelle coule de source.

Concernant sa logique stratégique, il est clair que Pascale connaît et est à l'aise avec les règles de fonctionnement de l'institution scolaire. Le fait d'avoir été à l'initiative du programme Pilote et de l'avoir mis en œuvre est le signe qu'à partir d'un intérêt personnel fort (aider les jeunes à risque de décrocher), Pascale a su rassembler les conditions concrètes pour que le projet se réalise.

Concernant la logique de subjectivation, il apparaît que la distance critique par rapport au métier d'enseignante est également présente et que Pascale envisage sereinement de quitter la profession le jour où elle sentira qu'elle n'aime plus son métier. Il est difficile de savoir s'il y a confusion entre sa valeur comme personne et ses résultats comme enseignante. Quoiqu'il en soit, Pascale fait un lien clair entre sa personnalité et sa façon d'enseigner :

« Notre personnalité... on enseigne avec notre personnalité. On est ce qu'on est. Donc où est-ce qu'on va chercher ça... Moi je pense que je suis comme ça moi dans la vie de toute façon, et que... je suis Pascale quand j'enseigne, quand je suis prof, alors j'imagine que si une situation comme ça arrivait dans ma famille, avec mes enfants ou avec des amis, j'agisrais probablement de la même façon. »

Une interprétation pourrait être que Pascale réussit bien à articuler sa logique de subjectivation (ses valeurs personnelles, ses positions éthiques) avec sa logique d'intégration (les normes et les rôles prescrits du métier d'enseignante) quand elle fait son métier. Le clivage vécu par des enseignants de secondaire entre « le statut » - de l'ordre du système - et « le métier » - de l'ordre de la personnalité (Dubet, 1996, p. 214) semble inexistant pour elle. Si le travail de l'enseignant consiste à « communiquer des savoirs (...), à construire des 'relations' avec ses élèves (...) et à établir un ordre scolaire permettant à la classe de se dérouler », la difficulté vient du fait que :

« ce travail répond à la fois à des contraintes objectives tenant à la nature des élèves et à des variables de personnalité d'autant plus fortement engagées que le professeur jouit d'une grande marge d'autonomie et d'initiative quant à ses choix pédagogiques. »

Pascale jouit justement d'une grande autonomie dans l'exercice de son métier dans le cadre de Pilote, qui engage d'autant plus sa personnalité. Cette situation de liberté et de possibilité d'initiative serait certainement problématique pour un enseignant pour

lequel la personnalité ne pourrait pas être engagée pleinement dans son métier à cause de contradictions de valeurs et de mauvaise articulation entre les logiques d'action.

Cette combinaison réussie entre les logiques d'action de Pascale semble s'être cristallisée lorsque Pascale a enseigné pour la première fois. Elle décrit la peur ressentie juste avant, suivie de l'impression agréable de vivre une confirmation de ses intuitions et de se sentir à sa place. Cette impression est interprétée ici, avec Dubet, à la fois comme le signe que le sujet a le sentiment de maîtriser son existence et qu'il ressent du plaisir à travers l'expérience vécue :

«- Oh mon dieu, la première fois que je suis allée devant une classe ? Eh... j'ai failli être malade ! (rires). J'ai failli être malade. J'avais mal au ventre, j'avais mal au cœur, j'avais le déjeuner, pour le peu que j'avais mangé, ici. Je capotais. Et les élèves rentraient. C'était une secondaire trois géographie. Trois à l'époque. Pis les élèves rentraient et je pensais mourir... être pas capable de... j'capotais... Pis là à un moment donné ils se sont tous assis, ça a dû prendre une fraction de seconde-là, au moment où j'ai dit bonjour tout le monde. Tout a comme été correct après. Pis ça a parti comme ça. Je me suis sentie super bien dans une classe. Je me suis sentie bien. À ma place. Ça a comme confirmé que oui c'était bon, c'était ma place là.»

Il est intéressant de noter que cette harmonie peut s'user avec le temps et que ce qui alimente les logiques d'action est de nature dynamique et changeante. Ainsi, après quelques années, Pascale s'est sentie démotivée et au bord du décrochage de son métier d'enseignante. Le sens s'est renouvelé pour elle dans le fait de décider de créer Pilote. Son talent a été de savoir exploiter la crise- le sentiment de perte de contrôle dans son métier - afin de trouver une nouvelle piste d'action qui régénère le sens de son métier. En créant Pilote, Pascale a réussi à articuler sa logique subjective - il est important pour elle de se sentir utile - et sa logique d'intégration - ce qui est attendu des enseignants, dans le système scolaire :

«Et j'avais l'impression que ce que je faisais servait à rien, pis j'étais tannée. J'voulais faire quelque chose qui donnait un sens à où est-ce que j'étais rendue là. Pis d'essayer de faire quelque chose pour régler un problème qu'on voyait,

t'sais une problématique qu'on voyait. Pis ça m'intéressait parce que je voyais mon chum dans son projet qui ressemble beaucoup à Pilote, pis je trouvais tellement ça hot qu'est-ce qu'il faisait pis tout ce qu'il réalisait là-bas. Je me disais faut qu'on le fasse à l'école. Fait que j'avais un modèle aussi qui me disait que c'était possible. Fait que c'est ça. Parce qu'il me fallait ça sinon je changeais là d'école ou... je changeais puisque j'étais tannée. »

Il est intéressant également de voir que la difficulté à articuler des logiques entre elles peut être vécue temporairement. Dans le cas de Pascale, elle exprime ressentir un malaise lorsqu'elle fait un signalement à la DPJ pour une élève de la classe.

Pascale : «Hmmm... comment je me suis sentie quand j'ai fait l'appel ? Pas bien. Bien et pis pas bien. Bien parce que tu te dis t'sais je vais au bout de ce que je peux faire pour le jeune. Après ça je peux plus rien faire. Pas bien parce que je sens que je trahis la confiance d'un jeune qui me confiait des trucs et puis là j'appelle pour dire ben voilà, il m'a dit ça ça ça, il se passe ça ça ça, je me sens stooge. Je sens que je trahis la confiance de quelqu'un mais en même temps c'est ça que j'ai à faire. Fait que c'est ça...».

Ce malaise peut être interprété comme caractéristique d'une contradiction entre deux de ses logiques d'action : la logique de subjectivation liée à la valeur qu'elle accorde à la confiance que l'élève lui accorde quand il se confie à elle, et la logique d'intégration qui fait qu'elle doit remplir son rôle d'enseignante en suivant certaines règles du métier d'enseignante dont celle de faire des signalement de jeunes à DPJ (Direction de la Protection de la Jeunesse).

6.1.2 Karine : la crise du sens résolue

Karine est, avec Pascale, enseignante à Pilote à temps plein. Elle a environ trente ans et a une personnalité bien affirmée. Elle joue de la basse et aime le rock'n roll. Elle est célibataire et vit avec ses deux chats dans un autre quartier que celui du programme.

Karine est originaire d'Abitibi. Elle est arrivée à Montréal à l'âge de 18 ans pour poursuivre son Cégep duquel elle a décroché après trois années, par manque de projet précis et par manque de moyens financiers malgré un travail à temps plein :

«(...) j'avais de la misère à payer mon loyer, j'avais de la misère à me payer des billets d'autobus pour aller au CEGEP, payer mes livres, les prêts étudiants ils rentraient pas, mes parents gagnaient trop mais ils gagnaient pas assez pour m'en donner. (...) J'étais juste occupée à manger, payer mon loyer, faire le party, puis j'avais pas vraiment de but. Fait que j'ai tout arrêté ça. »

Karine explique être entrée à l'université «par la porte d'en arrière», après avoir travaillé dans les restaurants et dans les bars et après avoir eu un vrai «Pilote» :

«Je transportais (une chaudière de cornichons) puis je me suis retrouvée dans la cuisine puis je venais d'avoir une augmentation de salaire de 25 sous de l'heure, puis là je me disais ben c'est quoi... qu'est-ce que je fais là moi ? Comme un moment d'hyper-réalité où j'ai comme eu conscience là, tout en même temps de : ok là je suis dans une cuisine, j'avais 24 ans à l'époque, puis je me disais ok j'suis dans une cuisine puis j'ai rien en avant de moi. Ok, j'ai un secondaire 5 puis j'étais comme... qu'est-ce que je fais là ? Puis je savais que j'avais le potentiel aussi là...»

Tout comme Pascale, Karine adore son métier d'enseignante. Elle a eu son baccalauréat en enseignement à l'âge de 30 ans et a commencé à enseigner dans le grand nord. Avant Pilote, elle n'avait enseigné que des moitiés d'années : le français (sa formation) mais, aussi l'histoire du Canada, le journalisme... En arrivant à l'école Maurice Richard, Karine a un coup de foudre :

«Puis je suis arrivée là et j'ai vraiment trouvé que l'école était bien. (...) il y avait une volonté de faire quelque chose pour les jeunes. Mais vraiment de les aider. Pas de les sortir de leur pauvreté là comme telle... Mais une volonté de les scolariser, de les aider pour qu'ils restent à l'école, pour qu'ils se développent personnellement parce que c'est clair que dans Hochelaga-Maisonneuve y'a beaucoup d'élèves qui sont assez pockés.»

À Maurice Richard, elle a d'abord enseigné dans un programme d'aide aux jeunes ayant des troubles du comportement et des troubles d'apprentissage et a beaucoup

aimé travailler en individuel avec ces derniers. Dans le cadre de Pilote, elle enseigne également les mathématiques.

Karine dit adorer les ados et ce probablement parce qu'elle se souvient bien de son adolescence et de sa crise d'adolescence :

«T'appartiens à un genre ou en tout cas, tu tentes d'appartenir à un genre ou quelque chose comme ça... Puis moi je faisais pas partie de la clique populaire de l'école, les sportifs puis tout ça lalala... Puis j'avais plus un tempérament rebelle, je voulais comprendre pourquoi le monde était ainsi fait. Puis y'a plein de choses que je ne comprenais pas. Puis hmmm.... C'est ça.»

Ce qui pourrait la faire arrêter d'enseigner à Pilote, ce serait l'envie de faire autre chose ou bien le fait de ne plus pouvoir supporter les adolescents «pour ce qu'ils sont, avec leurs crises, leurs angoisses, leurs crises existentielles... ». Parmi ses rêves, il y a l'envie d'aller un jour enseigner à l'étranger «en Louisiane ou en Afrique ou même ailleurs...».

Analyse de son expérience professionnelle :

Comme pour Pascale, l'analyse des logiques d'action de Karine ne portera que sur un moment de sa vie particulièrement intéressant du point de vue de l'expérience : celui où elle a pris la décision de retourner aux études. Cet exercice donne une occasion de regarder comment se sont articulées entre les trois dimensions de l'expérience sociale.

Il faut commencer l'analyse de son intégration en remontant à son adolescence. À cette époque, Karine explique avoir été en rupture totale avec les normes et rôles prescrits par sa famille :

«Dans ma famille ça allait pas bien... vraiment un choc culturel là comme avec mes parents puis tout ça... C'était mes parents biologiques mais même à ça... moi j'apprenais plein de trucs à l'école puis eux avaient comme une mentalité rétrograde là... la religion puis tout ça... moi ça collait pas du tout

avec moi là... Puis c'est ça... c'était pas facile mon adolescence là vraiment pas...»

Elle était également en rupture avec ce qu'elle percevait être les rôles prescrits par la société en général, à savoir se trouver un travail, devenir une mère de famille rangée, avoir une maison et un chien... Ainsi, adolescente, Karine se définissait d'abord comme une rebelle. Cette définition perdure encore d'une certaine façon et Karine parle souvent d'elle-même comme d'une personne un peu différente des autres : «J'étais une rebelle... c'est ça... j'en suis encore une.... Probablement (rires) avec mes piercings et tout ça ! ». L'intériorisation des rôles sociaux s'est donc faite, pour elle, sur le mode de l'opposition à sa perception des «rôles traditionnels», ce qui ne signifie pas que Karine ne se soit pas intégrée auprès de ses pairs.

En effet, Karine a toujours eu des amis, et il est intéressant de voir que le type d'amis qu'elle a fréquenté a changé de façon concomitante avec le processus l'ayant amenée à trouver un rôle social dans lequel elle puisse se projeter :

« Chercheure : Est-ce qu'il y a une personne dans ton entourage qui a pu jouer un rôle pour t'influencer avec ta chaudière ou est-ce que ça a vraiment été une prise de conscience que tu as eue toute seule ?

- Karine : Oui c'était des gens que je fréquentais dans mon travail et qui ... ben y'avait des serveurs, des cuisiniers puis tout ça... puis y'en a plein qui étudiaient en arts visuels, qui étudiaient dans plein de domaines... universitaires en général... Comme y'avait Stéphanie, elle c'était vraiment une artiste là. Reconnue, elle exposait puis tout ça. (...) Mais bon ils connaissaient plein de choses, vraiment plein de choses.... Y'à p't'être le fait que ça venait de ce milieu là... versus ceux avec qui j'étais à cette époque-là... mes amis personnels là... qui étaient p't'être... qui jouaient au Playstation... qui écoutaient la télé... le but c'était de faire la fête tout le temps... Ok qu'est-ce qu'on fait en fin de semaine ? On boit on fume... (rires) Fait que c'est ça... C'était comme deux mondes... totalement... c'est ça... fait que moi je me suis dit non je veux pas faire partie de ce monde-là je veux faire partie d'autre chose... je veux connaître autre chose. »

Le Pilote de Karine dans la cuisine est la manifestation d'une véritable crise de sens. Tout dans sa vie devient le signe qu'il lui faut faire de gros changements. Karine réalise qu'elle ne se projette ni dans le rôle prescrit par son emploi dans le restaurant, ni dans celui proposé par ses amis personnels de l'époque :

« (...) y'avait aussi ma vie qui était comme... pas ce que je voulais en somme... Je me disais là c'est quoi je vais payer un loyer toute ma vie, je vais avoir une job... à cette époque-là on travaillait... p't'être que je gagnais 8 dollars de l'heure peut-être... C'était comme ridicule là en quelque part. Pour s'éreinter, pour avoir mal dans le dos, pour... on épluchait des 50 livres de carottes là... On avait les doigts complètement oranges ça prenait 3 jours pour partir... C'est ça... 50 livres de carottes y'a rien de valorisant là-dedans là ! (rires) Chapeau pour ceux qui le font encore t'sais parce que ... être cuisinier c'est une job incroyable là... c'est exigeant c'est difficile et tout ça... Donc y'avait ça, y'avait la langue, y'avait l'histoire qui m'intéressait aussi... puis ces gens-là qui parlaient de plein de trucs que j'avais pas lus, pas vus, pas entendus... pis musicalement qui connaissaient plein de choses... tout ça ensemble versus ma vie qui était un peu moche (rires). »

De plus, du point de vue de la subjectivation, Karine se souvient de ce qui l'intéressait lorsqu'elle était plus jeune et qui rejoint ses convictions profondes : la défense de la langue française.

« Puis la langue aussi pour moi ça a toujours été quelque chose de super important. C'est pour ça que je suis devenue prof de français. (...) c'est important la langue française, oui il faut bien la parler, faut bien articuler sa pensée. T'sais c'est une arme aussi à quelque part. C'est un moyen de défense, bien parler... C'est une façon d'être, c'est une façon de bien penser, de bien s'exprimer. Fait qu'il y avait ça aussi qui tournait dans ma tête depuis un bout là... (...) Oui mais pour que la langue devienne important au Québec, pour qu'on continue de parler français au Québec,... là je rentre dans le politique c'est pas là où je voulais m'en aller du tout (rires) mais bon on s'en va là quand même... Moi je trouve que c'est au secondaire que ça se passe. Que c'est là qu'il faut conscientiser les jeunes, les futures générations en tout cas, pour dire ben c'est important de bien parler français, c'est important de bien l'écrire. »

À partir de là, la logique stratégique de Karine s'active. Celle-ci bénéficie d'une certaine confiance en ses capacités scolaires : « Je savais que j'avais le potentiel. » Elle

met en œuvre tout un plan pour trouver sa voie : chercher dans les catalogues des formations susceptibles de l'intéresser, trouver des moyens d'entrer à l'université sans avoir fini son cégep, et bien sûr, étudier et réussir scolairement alors qu'elle devait travailler à temps plein. Mais indubitablement, cette fois, la motivation est là :

«Ça m'a pris 5 ans et demi en tout.... D'université, tout ça... Ouais... 5 ans et demi... C'est long hein... C'est de longue haleine ! Mais bon... (...) Je travaillais presque à temps plein en même temps. Puis j'avais des prêts et bourses mais les prêts et bourses c'est un peu ridicule là... T'sais t'as 3000 dollars mais si tes sessions te coûtent... à l'époque c'était 6-700... plus les livres... puis les prêts étudiants ça arrive toujours en retard là... (...) Là c'était la misère, je mangeais des pâtes... C'est ça... C'était pas facile ! (rires) »

Dans le cas de Karine comme dans celui de Pascale, l'entrée dans la profession a correspondu à un moment de confirmation joyeuse :

«Là vraiment... je me souviens... c'est à mon premier stage là stage 1, à cette époque-là c'était un stage d'observation... Je suis entrée là, c'était à l'école Jeanne Mance... j'ai senti l'odeur, j'ai fait « ah oui ! ». Je me suis vraiment sentie là, à ma place. J'ai fait : c'est dans une école que je veux travailler. C'est vraiment ça là que je voulais. Je suis rentrée en disant « ah oui !, là vraiment là ! C'est ça ! Ouais.»

6.2 Le rapport au métier des enseignantes

Caractéristique certes nécessaire, « l'engagement comme individu » des enseignantes est-il suffisant pour favoriser les effets positifs de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire des élèves ? Qu'est-ce qui rend possible ce type d'engagement des enseignantes et quels sont les autres éléments de contexte, liés à l'école, permettant que cette transformation de l'expérience scolaire des élèves puisse se faire ?

Les enseignantes de Pilote ne manifestent aucune des stratégies de protection décrites par Dubet chez les enseignants qui vivent leur métier comme une épreuve et plus

particulièrement « une mise à l'épreuve de leur personnalité » (Dubet, 1996, p. 232). Pour elles, Pilote semble davantage agir comme une confirmation de leurs images positives à la fois des jeunes et d'elles-mêmes comme enseignantes. En effet, au-delà de la simple affirmation de l'une et de l'autre qu'elles « aiment » ces jeunes, se retrouvent dans leurs différentes façons d'interagir avec eux, des signes de l'image positive qu'elles ont à la fois d'elles-mêmes comme enseignantes et des jeunes et qu'elles renforcent au fur-et-à-mesure de leurs interactions et pratiques auprès de leurs élèves.

De plus les enseignantes de Pilote semblent immunisées – du moins pendant l'année qu'a duré le terrain de cette recherche - contre le sentiment d'impuissance et de lassitude (Dubet, 1996, p. 230) ⁷⁹. La conviction de réussir à « faire quelque chose » pour ces jeunes, que ce soit en terme de socialisation ou de réussite scolaire est ancrée profondément et joue comme un moteur de leurs actions, la satisfaction et le sentiment d'accomplissement sont grands pour ces enseignantes. Certes, le sentiment d'être aimé peut aussi jouer un rôle important, mais ces deux enseignantes ont un rapport aux élèves qui semble dénué de toute recherche de « situation émotionnelle correctrice », pour reprendre une expression de Riley (2011, p. 62). Ces élèves se transforment et sur ce fait, les jeunes, les enseignants et les parents sont d'accord. Ainsi, le sentiment d'utilité est fondamental pour ces enseignantes et il alimente leur image positive d'elles-mêmes et des jeunes. Dans le cas où ce sentiment est absent, dans le court parcours de Bruno à Pilote par exemple, la relation « ne prend pas » et l'échec, c'est-à-dire dans le cadre de Pilote, la sortie du jeune du programme, menace.

⁷⁹ Dubet (1996, p. 230) explique en partie l'expérience des enseignants français et leur conception du métier par leur histoire « collective et individuelle dominée aujourd'hui par le scepticisme, par l'épuisement de l'optimisme qui a accompagné les projets de massification scolaire ». Certains de ces enseignants ont connu mai 68 et tous sont revenus de la croyance selon laquelle l'égalité des chances allait s'accroître et que « le souci de l'élève et de son bonheur n'a(vait) pas d'effet mécanique sur ses performances scolaires. »

Au-delà de la relation de confiance qu'elles ont avec la direction de l'école et de la pertinence des objectifs qu'elles visent avec ces jeunes, le rapport au métier de Pascale et Karine est à replacer en perspective de deux grands atouts qu'elles partagent. Tout d'abord, elles ont une excellente lecture des comportements adolescents et ensuite elles ont à cœur de respecter ces jeunes. Par exemple, par rapport à cette attitude composée par les adolescents afin de « donner l'image d'une autonomie » et de pouvoir maîtriser les diverses interactions sociales alors que les tensions de leur expérience scolaire sont grandes⁸⁰, elles n'entrent pas dans la confrontation. Tout se passe comme si elles savaient d'instinct ou d'expérience que ces attitudes des adolescents de Pilote ne sont pas des « 'masques' mensongers » et qu'ils ne doivent pas être combattus car ils protègent l'intimité de ces jeunes. Bien que non dupes, et dans la mesure où l'ambiance générale du groupe n'est pas menacée, Pascale et Karine respectent ces comportements pouvant être manifestes, par exemple, d'un excès émotionnel accompagnant un événement difficile.

Toujours à propos du rapport au métier, il est intéressant de noter qu'il n'y a pas ou peu de logique statutaire chez les enseignantes de Pilote qui les amènerait, par exemple, à questionner la définition des territoires qu'elles doivent ou peuvent occuper. Outre un certain allègement des contraintes administratives, l'absence de défense d'un statut semble leur permettre de coller davantage aux spécificités de leurs élèves, favoriser leurs initiatives et les responsabiliser quant aux résultats de leur travail. Leurs résultats avec ces jeunes leur appartiennent et comme ce serait le cas pour un artisan, elles voient les étapes et l'aboutissement de leurs efforts de façon concrète tout au long de l'année scolaire. Si les résultats ne sont pas là, le programme, dont l'une d'entre elle est d'ailleurs l'instigatrice, s'arrêtera, aussi simplement que cela. Il n'y a pas d'ambivalence ou de double discours qui ferait par exemple regretter le poids de l'administration mais en même temps souhaiter sa présence et sa

⁸⁰ Ce que Dubet appelle « la face » (1996, p. 165)

protection, ou « souhaiter la liberté et le maintien des règles » (Dubet, 1996, p. 222). Alors pour les enseignantes de Pilote, il semble que contrairement à ce que Dubet observe, le métier, ou « plus précisément encore, la relation pédagogique » n'ait pas besoin d'être « protégée par le statut ».

Les enseignantes seraient donc suffisamment confortables dans la « zone d'incertitude » de cette relation pour ne pas avoir besoin d'en protéger les contours par les règles strictes de l'administration ou le poids de leur syndicat. Le fait qu'elles soient deux enseignantes, présentes en classe en permanence, est déjà le signe qu'elles sont confortables avec le fait d'avoir un « témoin » à leur pratique professionnelle. L'acceptation de la présence de la chercheuse et de son équipe en atteste également. Fortes de cette confiance, les enseignantes parlent volontiers de leur métier, se laissent filmer en classe, malgré ce que leur métier peut révéler d'intime quant à leur personnalité.

Toujours à propos de leur rapport au métier, si aucune des deux enseignantes ne parle de son choix de carrière comme d'une vocation mais davantage comme d'un choix bien réfléchi et voulu, les deux insistent sur le fait qu'elles se sentent à leur place dans leur activité professionnelle. Il ne semble pas y avoir d'« image idéale écrasante de l'école » (Dubet, 1996, p. 215), ni d'idéal de « plénitude professionnelle » chez elles, qui ferait de l'ombre à leurs réussites avec les élèves. Il n'y a pas non d'expression du sentiment que le niveau des programmes est trop élevé ou trop bas ou de discours laissant entrevoir un avenir que l'on sait impossible pour les élèves (le fait d'accéder à une filière générale par exemple). Leurs attentes et leurs objectifs pour ces jeunes sont ancrés dans la réalité et le présent, et leur discours ne laisse pas entrevoir de dilemmes graves, de renoncements ou d'épreuves subjectives insurmontables ou à l'origine d'une souffrance. Elles espèrent amener les élèves à davantage se connaître et à s'accepter eux-mêmes et leurs moyens pour y arriver collent à la réalité de ces

élèves⁸¹. Le fait d'obtenir des résultats dans ces domaines les confirme sans aucun doute dans le sentiment d'être à leur place à Pilote et renforce leur image de soi comme enseignantes.

Finalement, si les enseignantes de Pilote ont l'air de se sentir pleinement à leur place, c'est parce qu'il ne semble pas y avoir d'opposition entre « le discours de l'expérience personnelle, celui du 'Je', et celui du 'Système', celui du 'Nous' (Dubet, 1996, p. 222) »⁸². Les contradictions du système scolaire n'ont pas eu raison de leur certitude que quelque chose pouvait être fait pour ces jeunes et ces contradictions ne sont pas « intériorisées comme des épreuves personnelles » (Dubet, 1996, p. 231).

6.3 Le contexte organisationnel du programme.

En premier lieu, la confiance accordée et le soutien de la direction de l'école aux enseignantes apparaît comme une condition incontournable. Le sentiment de sécurité qui se dégage de ce lien de confiance se retrouve dans différents aspects de la relation entre l'élève et l'enseignant comme si la confiance éprouvée par les enseignantes se 'répercutait' sur les élèves. Pascale elle-même exprime cette idée lorsqu'elle dit que l'attitude et l'humeur des jeunes sont le reflet de celles des enseignantes :

«Ce matin tu me disais 'Oh t'sais, c'est calme'. Moi je suis calme ce matin, t'sais j'ai pas beaucoup d'énergie aujourd'hui fait que je suis calme, les jeunes le sentent. On a cette ambiance-là. Hier, je suis arrivée d'une formation méga-plate t'sais. Fait que je suis arrivée hier après-midi en déficit d'attention un peu tiltée, un peu énervée. Les jeunes étaient complètement disjonctés. Fait que t'sais ils filent un peu comme on est».

⁸¹ Leurs moyens sont bien plus articulés à des objectifs de socialisation et de développement d'un projet professionnel que par celui de la transmission d'une grande culture humaniste ou scientifique et cela leur convient.

⁸² « L'expérience des professeurs peut être analysée comme un système de décomposition des rôles, une dissociation du statut et de la personnalité. Les identifications du statut et les identifications du métier se séparent créant une tension proche de celle des élèves qui se protègent de l'école. » (Dubet, 1996, p. 236).

Lorsqu'ils se sentent soutenus, les acteurs peuvent agir librement et jouir de l'autonomie qui leur est donnée. Ils peuvent être davantage à l'écoute des jeunes et mettre plus d'énergie à relever des défis qui ont de la valeur à leurs yeux, et qui permettent à leur tour de recevoir de la reconnaissance et de renforcer la bonne image d'eux-mêmes.

Comme « le métier d'enseignant ne consiste nullement à appliquer les règles (...) et qu'il doit en particulier fabriquer une relation scolaire qui ne lui préexiste pas totalement (...), (le métier) appartient 'personnellement' (à l'enseignant), il n'est certainement pas réductible à des techniques (et) il ne peut s'accomplir que sous de solides protections statutaires » (Dubet, 1996, p. 227). La protection statutaire semble être remplacée par la confiance de la direction de l'école envers les deux enseignantes de Pilote et celle-ci, loin de réduire l'enseignement à une technique, leur permet de vivre leur métier comme un mode d'« engagement de leur personnalité » (Dubet, 1996, p. 229). Aucune méfiance « venue d'en haut » n'apparaît dans le discours des enseignantes, et le programme Pilote lui-même rentre exactement dans la description que fait Dubet du projet initié par les enseignants et soutenu par la direction : « On s'efforce de répondre à un problème vécu et de travailler avec des collègues dont on se sent proches sur le plan des orientations de travail. » Le contexte organisationnel le plus bénéfique est celui qui permet aux initiatives des acteurs de se mettre en œuvre.

Cette base de sécurité, en parallèle de la faiblesse de leur logique statutaire, leur permet de remplir leur rôle de la façon la plus empathique possible auprès des élèves et de vivre des interactions personnelles naturelles avec ces derniers plutôt que de vouloir multiplier les règles de façon rigide dans l'espoir de créer l'environnement le plus rassurant possible pour eux-mêmes et pour leurs élèves.

En deuxième lieu, la taille du groupe est un élément qui semble lui aussi fondamental. Dans le cas de Pilote, Karine explique :

«C'est sûr que le groupe est peut-être moins nombreux. Ils sont 17. Hein actuellement ils sont 17. Donc ça paraît... ça paraît beaucoup, donc on a le temps. Aussi parce qu'on les voit toute la journée. Donc si t'as pas eu le temps à la première période, t'as p't'être le temps à la deuxième période ou à la troisième ou à la quatrième ou à la cinquième dans la journée. Ou alors quand ils arrivent le matin de dire ah oui on dirait que tu vas pas aujourd'hui qu'est-ce qui se passe ? Ou de dire ah hier t'avais pas l'air dans ton assiette... Donc on peut avoir... on peut créer des liens en fait.»

«Pis en même temps, quand tu as un groupe de 30 et que tu as 3 ou 4 groupes en français, ce qui fait 90, 120 élèves, ça passe vite et puis là faut que tu prépares pour ton autre cours puis là vite vite vite, puis y'en a un qui travaille moins mais t'as pas le temps de t'en occuper parce que tu dois dire à l'autre de se taire parce qu'en même temps, tu passes ton cours, parce qu'en même temps il se passe plein de choses, puis là ah la cloche est sonnée, parfait, on passe à l'autre groupe puis là... C'est un peu ça. Puis ça c'est en français... en éthique et culture, je connais un enseignant, il a 21 groupes... 21 groupes, c'est hallucinant, je veux dire lui il a 450 élèves, c'est incroyable ! Fait que comment un prof peut prendre le temps de s'occuper de un élève à travers 450... c'est comme... T'sais même à travers 100, des fois on voudrait faire plus mais on n'a pas vraiment le temps alors que Pilote ça permet ça... »

En troisième lieu, l'homogénéité scolaire de la classe est donnée par les enseignantes comme étant une des raisons du succès de Pilote. Les enseignantes ont également insisté sur l'importance de bien sélectionner les jeunes admis à ce programme. Cette unité de niveaux permet par ailleurs aux enseignantes de Pilote de pouvoir aider les plus faibles sans culpabilité de ne pas pousser les élèves les plus forts comme ce serait le cas dans une autre classe. Des différences existent pourtant entre les jeunes, mais le fait de travailler à son rythme, d'avancer à sa vitesse et d'être suivi individuellement permet aux uns et aux autres d'avancer quelque soit son niveau.

En quatrième lieu, le fait que les élèves de Pilote n'aient à faire qu'à deux enseignantes permet de limiter les possibilités pour eux de jouer sur d'éventuels défauts de communication ou de coordination pour contourner les règles. L'excellente complémentarité, mais surtout communication entre Pascale et Karine offre un terrain propice à une application stricte des règles de Pilote.

Autre élément, le fait de pouvoir effectivement renvoyer un élève à Maurice Richard s'il ne respecte pas les règles de fonctionnement de Pilote est en cohérence avec la présentation de Pilote comme un privilège. Les règles sont respectées car le retrait de ce privilège apparaît comme une sanction à la fois réellement applicable par les enseignantes et que les jeunes estiment peu souhaitable.

Pascale face au groupe, en mars : «Et il y a des gens aussi, on se questionne sur leur place ici. Dans le sens qu'on a toujours dit depuis le début de l'année que Pilote, c'était un privilège d'être ici, et que vous avez une clause élastique qu'on appelle. C'est qu'en principe vous appartenez, si vous avez 16 ans, on est obligé de vous scolariser dans l'année, donc vous vous appartenez à l'école Maurice Richard. On a juste un téléphone à faire et vous retournez à l'école Maurice Richard dans un groupe régulier là-bas. Et puis ça on a parlé là-dessus avec madame Boucher et y'a aucun problème encore à ce temps-ci de l'année. Et si vous avez 17 ans votre clause s'appelle expulsion. C'est-à-dire que si on considère qu'ici vous avez plus votre place parce que vous faites pas ce qu'on vous demande de faire, vous irez aux adultes. »

Enfin, le fait que la directrice de l'école encourage les partenariats avec des organismes communautaires du quartier et qu'il y ait une volonté d'ouvrir l'école au milieu est sûrement à prendre en compte comme un élément facilitant l'articulation entre les logiques, notamment d'intégration et de subjectivation, des élèves. En effet, contrairement à ce qu'observe Dubet pour une école secondaire de banlieue difficile, ici, il ne s'agit pas de faire en sorte que l'école soit un « autre monde distinct du quartier ». Certes, les règles sont là pour que les attitudes des jeunes soient « correctes », mais la volonté de la direction de l'école et de ses partenaires communautaires est que ces règles soient, autant que possible, communes entre l'école et les ressources communautaires accueillant les jeunes. Au lieu de faire de l'école une enclave refermée sur elle-même pour se « protéger » de l'extérieur, ce qui augmente le risque que des contradictions soient vécues entre les différentes logiques

d'action des jeunes, la volonté est de l'ouvrir au maximum pour créer une continuité entre l'extérieur et l'intérieur⁸³.

Pour conclure sur le contexte organisationnel du programme, Pilote présente plusieurs limites dont il faut avoir conscience. Tout d'abord, son succès reposant en partie sur des caractéristiques personnelles des enseignantes⁸⁴ et de la direction de l'école. Il est donc dépendant de la stabilité des personnes en poste et une reproduction à grande échelle apparaît difficile. Ensuite, la forte implication des acteurs présente des désavantages liés aux risques accrus d'absence de recul et de lien quasi-affectif avec le programme (la volonté de défendre «son bébé»). Enfin, le problème de l'usure des acteurs clés doit être affronté, de même que celui de la difficulté à les remplacer lors de leur départ.

6.5 Synthèse

Le présent chapitre a pour but d'identifier les éléments de contexte scolaires nécessaires à la mise en place et au maintien d'une relation susceptible d'amener des jeunes décrochés «de l'intérieur» à raccrocher «mentalement» et à persévérer à l'école (objectif 4 c).

Tout d'abord, concernant le rapport au métier, les enseignantes de Pilote ne vivent pas leur profession comme une mise à l'épreuve de leur personnalité et Pilote est globalement vécu comme une confirmation de leurs images positives à la fois des jeunes et d'elles-mêmes comme enseignantes. La conviction d'être capable de « faire quelque chose » pour ces jeunes, que ce soit en terme de socialisation ou de réussite

⁸³ Cette idée n'est pas sans rappeler les préceptes du courant de l'école efficace qui associe la réussite scolaire des élèves à des aspects de l'organisation de l'école (Savoie-Zajc et Lanaris, 2005).

⁸⁴ De ce fait, une lecture simplificatrice de cette recherche pourrait aboutir à l'idée que la réussite des élèves ne dépend que des enseignants, idée que cette recherche ne soutient absolument pas.

scolaire est ancrée profondément et joue comme un moteur de l'action des enseignantes. Leur niveau de satisfaction et de sentiment d'accomplissement sont grands et leur sentiment d'utilité très fort.

Ensuite, elles seraient suffisamment confortables dans la « zone d'incertitude » de cette relation maître-élève pour ne pas avoir besoin d'en protéger les contours par les règles strictes de l'administration. De plus, si les contraintes administratives sont allégées, c'est surtout l'absence ou la faiblesse de leur logique statutaire qui semble leur permettre de répondre aux besoins de leurs élèves en collant davantage aux spécificités de ces derniers, de favoriser leurs initiatives et de les responsabiliser quant aux résultats de leurs actions. Finalement, leurs attentes et leurs objectifs pour ces jeunes sont ancrés dans la réalité et le présent, et leur discours ne laissent pas entrevoir de dilemmes graves ou de renoncements.

Enfin, concernant le contexte organisationnel du programme, plusieurs éléments ressortent. La confiance et le soutien de la direction de l'école auprès des enseignantes apporte une base de sécurité qui permet à ces dernières de remplir leur rôle de la façon la plus empathique possible et de vivre des interactions personnelles naturelles avec leurs élèves plutôt que de multiplier les règles de façon rigide. La taille du groupe semble être un élément également fondamental au bon fonctionnement du programme. Doivent être cités par ailleurs le fait que les élèves de Pilote n'ont à faire qu'à deux enseignantes qui sont complices et communiquent constamment entre elles, limitant les possibilités pour les jeunes de jouer sur des défauts de communication pour contourner ou chercher à assouplir les règles. Le fait que Pilote soit présenté comme un privilège qui se mérite mais qui peut aussi se perdre, et que l'école soit ouverte sur l'extérieur, permettant de créer une continuité entre le dedans et le dehors et d'accroître la cohérence entre les diverses logiques d'action des élèves, sont d'autres éléments importants.

Pour conclure sur le contexte organisationnel du programme, Pilote présente plusieurs limites. D'abord, reposant en partie sur des caractéristiques personnelles des enseignantes et de la direction de l'école, Pilote est dépendant de la stabilité des personnes en poste. Ensuite, la forte implication des acteurs, si elle est absolument nécessaire, commande d'être vigilant quant aux risques accrus d'absence de recul et de lien quasi-affectif des enseignantes avec le programme. Enfin le problème de l'usure des acteurs clés doit être pris en compte, de même que celui de la difficulté à les remplacer lors de leur départ.

CHAPITRE VII

DISCUSSION

Ce chapitre de discussion propose de résumer et de préciser certains des apports de cette thèse. Dans un premier temps, il propose de répondre formellement aux deux questions de recherche :

- Comment agit la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire de jeunes de secondaire «décrochés de l'intérieur»?
- Quels sont les interactions entre l'élève et l'enseignant, les pratiques enseignantes et les éléments de contexte scolaire pouvant favoriser des relations entre l'élève et l'enseignant positives, c'est-à-dire des relations susceptibles de rompre le cercle vicieux dans lequel se trouvent ces adolescents?

Dans un second temps, les principaux résultats de cette recherche seront mis en dialogue avec d'autres travaux portant eux aussi sur le décrochage scolaire comme «processus intérieur», et ce autour de trois axes : le sens donné à la scolarité, les articulations entre relation entre l'élève et l'enseignant et origine sociale et les évolutions des contextes institutionnel et social. Dans un troisième temps, les résultats seront situés par rapport à différentes conceptualisations du rôle et de l'influence de la relation entre l'élève et l'enseignant sur le développement cognitif et social des jeunes. Pour finir, des réflexions quant à l'apport de la vidéo à la recherche seront présentées et discutées avec des auteurs ayant, eu aussi, utilisé la caméra.

7.1 Les résultats

Cette recherche montre que la relation entre l'élève et l'enseignant agit sur l'expérience scolaire de jeunes de secondaire «décrochés de l'intérieur» en

influençant positivement leur expérience scolaire dans chacune de ses trois dimensions : l'intégration sociale, la réussite scolaire et l'accès à un projet professionnel. Il apparaît que l'atteinte de ces trois objectifs rend possible le développement d'un sentiment de maîtrise de sa vie en lien avec l'école, lequel est une clé de la persévérance scolaire pour ces jeunes.

Les observations réalisées permettent de détailler les objectifs visés par les enseignantes et de décrire leurs types d'interactions et de pratiques en classe et hors de la classe. Ainsi, il ressort que les relations entre l'élève et l'enseignant à Pilote permettent une réconciliation entre le monde scolaire et le monde hors l'école en poursuivant la finalité d'amener ces jeunes à changer leur regard sur leur expérience scolaire, à lui donner du sens et à prendre du pouvoir sur leur vie. Il apparaît également que si les objectifs poursuivis par les enseignantes touchent chacune des sphères de l'expérience scolaire de ces jeunes, ils touchent aussi les relations entre ces sphères «entre elles». Il est aussi montré que le sentiment de maîtrise lié à l'école ne peut se développer sans que l'intégration auprès des pairs ne soit atteinte, ni sans que la réussite scolaire ne soit présente. Enfin, malgré leur bonne volonté et les discours tenus, il est apparu que les enseignantes ne peuvent faire émerger ce sentiment sans que le sujet ne puisse le référer à son vécu intime, intérieur et «entre soi-même» d'expériences qui finissent par effectivement transformer son sentiment initial d'absence de contrôle ou d'aliénation scolaire en sentiment de maîtrise. D'après nos observations et analyses, le développement de ce sentiment de maîtrise est la condition sine qua non de la persévérance scolaire pour ces élèves «décrochés de l'intérieur» et la cible ultime, mais indirecte donc, des interactions et pratiques enseignantes. Ajoutons que si les relations entre l'élève et l'enseignant ne peuvent pas agir directement sur le développement d'un tel sentiment subjectif par des discours d'incitation par exemple, elles le peuvent efficacement de façon indirecte, à travers la cohérence d'objectifs, d'interactions et de pratiques qui tous visent le développement de ce sentiment de maîtrise.

Le fait que ces élèves aient un historique lourd avec l'école, émaillé années après années de jugements négatifs sur leurs performances scolaires, permet probablement de comprendre que des commentaires soudainement positifs sur leur travail ne suffisent pas à faire changer leur propre regard sur eux-mêmes. En cela, si elle est cohérente avec les travaux de Bandura sur l'importance des jugements scolaires dans la constitution du sentiment d'autoefficacité (1986), cette recherche précise les conditions et modalités d'un changement de l'image de soi pour les élèves pour lesquels elle apparaît comme la plus meurtrie.

Cette analyse permet également de détailler les conditions liées aux caractéristiques des enseignantes elles-mêmes, à travers leur rapport au métier et leur type d'expérience scolaire, et aux caractéristiques de l'organisation scolaire, pouvant favoriser ces effets bénéfiques de la relation sur la persévérance scolaire des élèves. Tout d'abord, les enseignantes vivent Pilote comme une confirmation de leurs images positives à la fois des jeunes et d'elles-mêmes comme enseignantes. La conviction d'être capable de « faire quelque chose » pour ces jeunes, que ce soit en terme de socialisation ou de réussite scolaire est ancrée profondément et joue comme un moteur de l'action des enseignantes, garantissant par là-même leur niveau de satisfaction, leur sentiment d'accomplissement et leur sentiment d'utilité. Ensuite, confortables dans la « zone d'incertitude » de cette relation maître-élève, les enseignantes de Pilote n'ont pas besoin d'en protéger les contours par les règles strictes de l'administration. De plus, l'absence ou la faiblesse de leur logique statutaire, le fait que leurs attentes et leurs objectifs pour ces jeunes soient ancrés dans la réalité et le présent, et que leurs discours ne laissent pas entrevoir de dilemmes graves ou de renoncements, semblent leur permettre de répondre aux besoins de leurs élèves en collant davantage aux spécificités de ces derniers, de favoriser leurs initiatives et de les responsabiliser quant aux résultats de leurs actions.

Concernant le contexte organisationnel du programme à présent, la confiance et le soutien de la direction de l'école auprès des enseignantes, le fait que les élèves de Pilote n'ont à faire qu'à deux enseignantes qui sont complices et communiquent constamment entre elles, sont les principaux éléments qui ressortent. Le fait que Pilote soit présenté aux jeunes comme un privilège qui se mérite mais qui peut aussi se perdre, et que l'école soit ouverte sur l'extérieur, permettant de créer une continuité entre le dedans et le dehors et d'accroître ainsi la cohérence entre les diverses logiques d'action des élèves, sont d'autres éléments importants.

7.2 Le sens donné à la scolarité : type de rapport aux savoirs et sens de l'expérience

Les jeunes de Pilote manifestent à leur arrivée dans le programme, ces attitudes de «vaincus scolaires» qui «confinent à l'auto-dépréciation de soi (...) avec parfois le sentiment coupable de leur propre responsabilité face à l'échec»⁸⁵ et ce d'autant plus que :

«ils ne disposent plus des consolations symboliques que pouvaient représenter l'impossibilité économique de poursuivre ses études ou l'identification à une classe et condition ouvrière à laquelle les générations antérieures se destinaient sans autre forme de questionnement. (...) Une forme de 'honte scolaire' s'abat sur ces adolescents dont l'incapacité croissante à agir sur leur expérience secrète dans ses formes les plus critiques, le sentiment d'une dépossession ou 'perte de soi', à moins que cette forme de violence symbolique ne se retourne contre soi» (Périer, 2010, p. 114).

⁸⁵ Il existe des travaux en psychopédagogie sur les pratiques pédagogiques qui renforcent ce sentiment chez les élèves qu'ils sont «mauvais» à l'école et les amènent à interpréter leurs difficultés comme un manque de capacité, et des travaux sur les pratiques qui influencent positivement la motivation scolaire. Voir Chouinard et Archambault (2003), Stipek (1993). Mais dans le cas des élèves de Pilote, le passif scolaire est si lourd et la conviction de n'être «pas fait pour ça» tellement ancrée que des pratiques efficaces pour des élèves moins «convaincus» semblent ne pas suffire (par exemple, offrir des choix aux élèves, les encourager, insister sur les compétences et les connaissances à acquérir plutôt que sur le matériel didactique ou sur les thèmes abordés). Des pratiques en partie différentes, tournées vers le sens donné et le sentiment de maîtrise de son existence semblent devoir s'appliquer... C'est bien là l'objet de cette thèse.

En proie à cette honte scolaire également si bien décrite par Pennac (2012) dans «Chagrin d'école», d'être dépossédés d'eux-mêmes et «ayant acquis la conviction que l'école et les études n'étaient pas faites pour eux» (Périer, 2010, p. 114), comment imaginer qu'ils puissent donner un sens aux savoirs scolaires pour eux-mêmes ?

Ainsi, sans surprise, en tout début d'année, la valeur utilitaire de la scolarité et de ses contenus, si elle s'affirme (ce qui n'est pas rare néanmoins, accentuant parfois la détresse de ces jeunes qui se sentent incapables de décrocher un diplôme), s'exprime clairement au détriment de la valeur culturelle et formative des savoirs.

Rochex⁸⁶ a décrit cette posture d'élèves en situation d'échec scolaire se représentant la formation scolaire comme un passage obligé :

"Tout se passe comme si le sens de l'école n'avait pas grand-chose à voir avec ce qu'on y apprend, mais se réduisait à l'obligation et à l'angoisse de passer dans la classe supérieure, d'"aller le plus loin possible", de réussir des examens, d'accéder à un emploi ou plutôt à un "bon métier". (...) Le rapport (que les jeunes) établissent entre l'école et l'avenir est loin de leur permettre de donner un sens aux savoirs et aux activités d'apprentissage (Rochex, 1995, p. 82)."

Notre analyse montre que si le sens que ces jeunes donnent aux savoirs dans leur trajectoire de vie peut être annihilé, de la même façon que dans ce que décrit Rochex, par ce rapport utilitaire et cette angoisse d'échouer scolairement, il est néanmoins possible qu'ils donnent du sens à leur expérience scolaire. Ce sens se joue alors, dans un premier temps du moins, indépendamment des savoirs et des apprentissages «pour eux-mêmes», mais sur le terrain de la reprise de possession de soi-même. Le fait que les enseignants puissent avoir une influence, indirecte certes mais néanmoins

⁸⁶ Cet auteur se réfère au cas français.

importante, sur ce terrain donne une direction précieuse sur la façon de ramener ces adolescents, «corps et âmes», à l'école.

Quel type d'objectifs, d'interactions et de pratiques cette direction requiert-elle de la part des enseignantes? En premier lieu, elles ont conscience du fait que la formation scolaire est vue par ces jeunes comme un passage obligé et il n'y a pas de leur part, semble-t-il, de déception par rapport à cet état de fait. Elles savent aussi que ces jeunes ont l'angoisse d'échouer scolairement et de ne pas pouvoir se trouver un jour « une bonne job » permettant d'accéder à une vie « normale » (ce sont leurs mots) avec une famille. Leurs interactions et pratiques enseignantes intègrent le fait qu'il faut les aider à arriver vite au diplôme et que le but est pour ces jeunes, de pouvoir sortir de l'école⁸⁷. Ainsi, si ce n'est évidemment pas exclu, elles n'essayent pas en premier lieu d'amener ces jeunes à donner un sens aux savoirs et aux activités d'apprentissage pour eux-mêmes.

En second lieu, au-delà du but concret de permettre à ces jeunes d'avoir leur diplôme de secondaire, la finalité qu'elles poursuivent ne se situe pas tant dans le seul développement des compétences scolaires que dans l'atteinte d'objectifs de l'ordre de la responsabilisation, de l'autodétermination, de l'exigence vis-à-vis de soi-même, de la confiance en soi, de la place prise dans le groupe et de l'expression de soi devant les autres⁸⁸. Au fond, ces enseignantes visent l'éducation de ces jeunes au sens de «production de soi par soi mais cette autoproduction n'(étant) possible que par la

⁸⁷ La question de l'âge et du niveau scolaire ne doit ici pas être oubliée. Les jeunes de Pilote sont seulement à trois années de leur diplôme de secondaire. Leur sortie n'est pas si lointaine. On peut se permettre d'aller plus directement vers un objectif professionnel. Il y a même urgence à le faire à cause du risque de les voir décrocher.

⁸⁸ Il faut lire la belle description de Charlot (1997, p. 55) sur «l'hominisation» comme point de départ de l'éducation : «C'est de là qu'il faut partir : de la condition du petit d'homme. Cette condition qui fait de lui un sujet, lié à l'autre, désirant, partageant un monde avec d'autres sujets, et transformant ce monde avec eux. Cette condition qui impose au petit d'homme de s'approprier le monde et de se construire lui-même, de s'éduquer et d'être éduqué.»

médiation de l'autre et avec son assistance» et sachant que cette éducation est impossible si «le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque» (Charlot, 1997, p. 60).

Ainsi, la réussite au programme Pilote se charge de sens pour ces élèves et pour ces enseignantes car elle est le fait de celui qui a «passé ses matières» certes, mais pas seulement. Le sens vient aussi d'avoir trouvé sa place dans le groupe, d'avoir eu du plaisir avec ses pairs et enseignantes et d'avoir fait grandir un projet professionnel. En bref, le sens vient d'avoir réussi à se constituer comme l'acteur de sa biographie, à l'articulation de ses logiques d'action, dans une intégration à l'école et dans la maîtrise de son expérience scolaire.

La valeur de l'école se joue à Pilote, non pas dans la signification sociale des savoirs et des disciplines scolaires mais dans la signification individuelle de l'expérience vécue. C'est elle qui rend l'école, malgré son caractère obligatoire et la lourdeur du passif scolaire de ces jeunes, à nouveau «désirable» (Glasman et Ouevrard, 2004, p. 22) à leurs yeux. Le rôle d'élève auquel il fallait faire semblant de se conformer est remplacé par la construction de son autonomie et par le développement de son sentiment de maîtrise de son existence. Il n'est plus nécessaire, voire carrément jugé dommageable d'être «absent de l'intérieur» (Jonathan : «J'aurais l'air cave !»). C'est la «réaffiliation» décrite par Périer :

«Il s'agit de restaurer une image de soi abîmée à et par l'école et de réinscrire (ces jeunes), en leur conférant un nouveau statut, dans des liens et des groupes d'appartenance où ils sont reconnus et se reconnaissent, voire se révèlent à eux-mêmes sous un jour jusque-là insoupçonné» (Périer, 2010, p. 119).

Il faut toutefois noter que ce plaisir dans la relation entre l'élève et l'enseignant ne joue pas contre le rôle institutionnel des enseignantes. Celles-ci parviennent en effet à avoir une relation privilégiée avec ces jeunes sans que ne soient brouillés les registres, ni que les jeunes ne soient empêchés de faire face et de se résoudre leurs

problèmes cognitifs⁸⁹. Les rapports d'autorité sont d'autant moins difficiles à installer et à maintenir que les enseignantes les guident dans une démarche susceptible de les amener à retrouver leur dignité et à accroître la solidarité avec le groupe de pairs⁹⁰.

Ces objectifs étant posés, un rapport aux contenus et aux savoirs enseignés pour leur valeur culturelle et formative est-il exclu? S'il faut avancer dans ses cahiers, les remplir les uns après les autres jusqu'à les « finir », « réussir ses matières » pour aller dans les filières de formation professionnelle qui les amèneront à se trouver un « bon métier », en cours d'année, le rapport aux matières peut changer et il arrive qu'il change. Peut-être la curiosité des jeunes trouve-t-elle un climat et un environnement scolaire qui favorise son éveil, mais pour certains élèves et de plus en plus, des signes d'un rapport différent aux contenus apparaissent effectivement. Au printemps, non seulement les élèves, accompagnés par leur enseignante de français, lisent-ils de plus en plus mais les priver de la possibilité de lire en classe est perçu comme une sanction.

Pour conclure sur la question du sens donné, s'il est important de pouvoir permettre aux élèves de trouver le sens du savoir et des connaissances qu'ils apprennent à l'école (Rochex, 1995), notamment parce que là se cristallise l'opposition qui « sépare tendanciellement à la fois les élèves issus des catégories moyennes et supérieures et les élèves d'origine populaire » (Rochex, 1995, p. 83), l'expérience de Pilote montre que ce rapport à un savoir qui se met à avoir du sens n'est pas définitivement discriminé dans un rapport à la scolarité qui s'assume comme étant en premier lieu utilitaire. Peut-être parce que l'angoisse première de ces jeunes d'échouer scolairement et de ne pas trouver leur place dans la société a été prise en compte en premier lieu, ou bien parce que le contexte scolaire est devenu un lieu où il

⁸⁹ Ce type de glissement a été documenté par Charlot (1999).

⁹⁰ Voir les écrits de Périer (2010, p. 102).

est possible de prendre le contrôle sur sa destinée, l'opposition idéal-typique « l'école pour s'instruire vs l'école pour avoir un bon métier » s'avère ici avoir été dépassée.

Ici, à l'opposé d'une socialisation scolaire en rupture avec les particularismes hors l'école⁹¹, les deux enseignantes ambitionnent certes de préparer un sujet intégré socialement et de lui apprendre à se soumettre aux règles, mais leur objectif premier est d'aider ces jeunes à prendre un certain pouvoir sur leur vie. Ne pas se sentir écrasé par la dépendance à une société qui n'aurait pas de place pour eux, mais au contraire, trouver en eux-mêmes les ressources et la maîtrise de leur destinée, et en ayant la croyance que justement, une place existe pour eux.

7.3 Les articulations de la relation entre l'élève et l'enseignant et l'origine sociale de ces jeunes : émancipation familiale et changements identitaires liés aux évolutions de l'expérience scolaire

7.3.1 La dialectique entre les éléments « importés » de l'histoire familiale et l'expérience scolaire.

Rochex écrit que les aspirations et l'imaginaire professionnel du jeune sont inséparables des rapports identificatoires parent-enfant. En fait,

« l'histoire scolaire de chaque jeune laisse toujours entendre l'écho d'une histoire qui la déborde. Celle-ci est tissée non seulement de l'ombre portée de l'histoire familiale, des mobilisations et des projets parentaux qui s'y forment, mais aussi des rapports intersubjectifs, des processus et compromis identificatoires dans lesquels s'anticipent les multiples manières dont les enfants auront à quitter leurs parents. Chaque sujet importe des éléments de cette histoire dans les situations et activités constitutives de son expérience scolaire, lesquelles sont, en retour, susceptibles de lui permettre de

⁹¹ Voir Durkheim.

s'émanciper de cette histoire, de se libérer du fardeau de sa propre biographie.
» (Rochex, 1995, p. 86)⁹²

Cela s'est avéré particulièrement visible, notamment dans les cas de Sarah et Bruno qui ont été décrits précédemment. Pour ces derniers en effet, l'enjeu de l'émancipation de l'histoire familiale constituait un élément clé des évolutions de leur expérience. Rochex (1995) explique que la dialectique entre la biographie du sujet et son expérience scolaire peut aboutir à une émancipation de son histoire personnelle (et notamment familiale), émancipation d'autant plus difficile que les enfants sont issus de milieux populaires. Cela s'explique par le fait qu'elle nécessite des changements d'ordre identitaires et sociaux.

"Si réussir à l'école ne peut se faire qu'à la condition de pouvoir prendre appui sur l'histoire familiale pour la dépasser, une telle réussite exige de l'adolescent qu'il construise sa propre histoire, qu'il devienne acteur de sa propre biographie contre ses parents, contre leur histoire et les projets qu'ils ont formés pour lui" (...). "Contre" est à prendre au sens d'opposition mais aussi d'appui.» ? (Rochex, 1995, p. 88).

Cette recherche a analysé les façons dont des enseignants peuvent amener un élève à devenir l'acteur de sa propre biographie, c'est-à-dire à accéder précisément à cette capacité de prise de distance vis-à-vis des influences de sa famille ou de son milieu. Il est apparu que les enseignantes ne peuvent faire émerger ce sentiment sans que le sujet ne puisse le référer à son vécu et à des expériences qui 'lui prouvent à lui-même' qu'un tel sentiment de maîtrise est possible, dans un vécu intime, intérieur et 'entre soi-même'. Il est donc cohérent qu'une telle finalité, porteuse d'une certaine distance critique vis-à-vis des influences subies, permette au jeune de s'émanciper des influences familiales.

⁹² Sur les effets des attentes du milieu social à l'égard de la performance scolaire sur la motivation à apprendre, voir Ames et Ames (1991).

7.3.2 L'importance de l'ambiance de classe et des interactions pour les jeunes de milieux populaires

La question du type de dimension la plus influente dans les processus d'apprentissage et de constitution de soi de jeunes en fonction de leur origine sociale a déjà été posée dans la littérature.

«(...) les recherches sur les élèves lycéens de milieux populaires montrent qu'ils 'vivent projetés vers les autres plus que tournés vers une construction réflexive de leur moi' (Charlot, 2001, p. 23 dans Périer, 2010, p. 103).

Les résultats de cette recherche vont dans le sens de ce constat de Charlot quant à l'importance primordiale des effets des interactions avec les pairs, avec les enseignantes et de l'ambiance de la classe sur la réussite de ces jeunes en particulier.

Sans remettre en question le fait que cette dimension relationnelle est difficile à négocier et à stabiliser (Périer, 2010, p. 103), cette thèse montre qu'il existe une voie pour y parvenir, dont certains des mécanismes et des conditions peuvent être identifiés. Ainsi, la multiplicité et l'importance des influences directes et indirectes⁹³ de la relation entre l'élève et l'enseignant sur les différents éléments constitutifs de l'expérience scolaire des jeunes, notamment des éléments ne relevant pas «a priori» des sphères d'action des enseignants, et l'importance de la cohérence et de la constance des relations à travers les objectifs visés, les types d'interactions et les pratiques enseignantes sont ressortis dans cette recherche. Le cas de l'influence de la relation entre l'élève et l'enseignant sur la conciliation par les jeunes entre respect des codes scolaires, réussite scolaire et popularité auprès des pairs en est un exemple éloquent.

«C'est dans cet entre-deux identitaire que se situent les tensions de l'expérience de la plupart des adolescents de milieux populaires qui les

⁹³ Bronfenbrenner (1979) écrirait «influences micro, méso et exosystémiques».

rendent à la fois vulnérables et réactifs au regard et au jugement de l'autre (...).» (Périer, 2010, p. 104).

Le fait que ces jeunes de milieux populaires soient dits moins enclins à la construction réflexive de soi (Périer, 2010, p. 103) semble par contre sujet à discussion. Comme pour le rapport au savoir et à la connaissance, cette thèse défend l'idée selon laquelle si cette «construction réflexive de soi» ne ressort pas dans un premier temps comme élément premier de l'expérience scolaire, la constitution de soi comme acteur de son expérience est bel et bien le moteur principal de ces jeunes et ce, quel que soit le milieu social dont ils sont issus. Leur capacité à s'exprimer sur ce travail réflexif semble, elle, effectivement devoir être pensée indépendamment, et l'hypothèse selon laquelle elle varie en fonction de l'origine sociale explorée.

7.3.3 Pilote et l'aide à l'élève-acteur rationnel

Autre élément d'émancipation, les élèves ne sont pas renvoyés à leur liberté de choix seuls, mais sont au contraire accompagnés par les deux enseignantes dans leur logique d'action stratégique. En les aidant dans le développement de leurs compétences d'« acteurs rationnels » (Bourdieu, 1992) « élaborant des stratégies et des choix conscients dans une logique de coûts et de profits », les enseignantes permettent, ici encore, à ces jeunes d'accéder à un type de raisonnement qui serait davantage le fait des catégories sociales privilégiées (Bourdieu cité par Rochex, 1995, p. 85). Ainsi, ils ne sont pas confrontés à leur liberté de choix seuls, laquelle les renverrait probablement à « la place qu'ils) occupe(nt) dans les rapports sociaux » (Rochex, 1995, p. 85). Ils sont au contraire soutenus et guidés dans cet apprentissage stratégique dans lequel il n'est pas tabou de penser en terme de logique de coûts et de profits. Au-delà de l'action sur le registre stratégique, l'intervention des enseignantes encourage un dépassement de soi, qui est aussi un dépassement de sa condition sociale.

7.4 Pilote et le contexte institutionnel et social

Contexte institutionnel et social doivent être pris en compte dans ces analyses liant origine sociale et construction de soi.

Concernant le contexte institutionnel, il ne semble pas illogique que le développement du sentiment de maîtrise de l'expérience scolaire des élèves émerge comme la finalité des enseignantes. Le contexte d'«effacement de la normativité institutionnelle» (Périer, 2009) décrit par les sociologues de l'éducation est peut-être une condition à la possibilité que ces enseignantes s'impliquent comme personnes dans leur métier et d'une certaine manière, ouvrent la voie à ces jeunes «par l'exemple» de la maîtrise de leur propre expérience. La «légitimité d'institution» et la «passion disciplinaire» (Périer, 2010, p. 148) ne suffisant plus, la légitimité des enseignantes se fonde sur leur personne elle-même, mobilisée et exposée. Dans ce «processus d'autonomisation et de personnalisation dans l'exercice de (leur) métier» (Périer, 2010, p. 148), ne pourraient alors raccrocher ces jeunes à l'école que des enseignants ayant eux-mêmes la pleine maîtrise de leur expérience.

L'approche du programme Pilote semble individualiste mais elle ne contribue pas, semble-t-il, à menacer la légitimité de l'école. Peut-être est-il déjà 'trop tard' et que l'école est uniquement perçue comme un passage obligé mais 'stérile' et vide de sens, ou bien peut-être qu'il n'y a pas de menace, et au contraire même, un renforcement de la valeur symbolique de l'école possible parce qu'une nouvelle légitimité de l'école se crée pour ces jeunes dans l'approche individualisante de ces enseignantes qui les accompagne dans la construction d'eux-mêmes et dans leur quête de sens.

Concernant le contexte social cette fois, deux éléments ressortent. Il s'agit de la démocratisation scolaire et de l'extension de «l'adolescence scolaire» notamment pour les jeunes de milieux populaires, qui en résulte, et des évolutions des modes de socialisation des milieux populaires :

«L'identité et la place en société ne sont plus si fortement 'légues' par la transmission familiale ni dictées par un destin de classe car elles dépendent plus étroitement des parcours et de l'expérience scolaires de chacun.» (Périer, 2010, p. 99)

Si les jeunes de milieux populaires voient repoussé le moment de leur insertion professionnelle en même temps que s'effacent certains rites de passages (communion, service militaire, ...) «qui marquaient les étapes de la socialisation, de la définition de soi et de ses groupes d'appartenance», l'importance de la préparation de ces jeunes à leur définition de soi en vue de leur confrontation à «la vraie vie» devient encore plus marquée⁹⁴. Se joue donc à Pilote un enjeu d'autant plus fondamental pour ces jeunes.

Ces jeunes des classes populaires étaient donc soumis, et pour plus longtemps :

«au pouvoir de l'institution scolaire et, par conséquent, à des statuts assignés et obligations de conformité qu'(ils) se montrent moins disposés à adopter et à respecter» (Périer, 2010, p. 101).

Il y a une quête de «statut légitime» auxquels les petits boulots répondent⁹⁵ alors que

«la prise de retard dans la scolarité (les) place dans un statut de moins en moins compatible avec l'indépendance revendiquée et les supports de reconnaissance sociale dominants à leur âge» (Périer, 2010, p. 101).

Les enseignantes de Pilote les encouragent dans cette acquisition d'indépendance et de choix assumé qui peut leur permettre d'acquérir une reconnaissance sociale. Les «normes de réussite scolaire» redeviennent compatibles avec les normes de l'épanouissement personnel que les enseignantes de Pilote contribuent à préciser avec

⁹⁴ Notons que l'entrée dans la vie adulte est une notion floue, certains de ces jeunes faisant face depuis plusieurs années déjà à des responsabilités d'adulte (par exemple élever une petite sœur ou ramener un revenu à la maison pour subvenir à ses propres besoins notamment alimentaires).

⁹⁵ «Échappant aux verdicts de l'école, l'élève échappe aussi aux meurtrissures qu'ils infligent. (...) Au moins peut-on (...) se reconstruire ailleurs, parce qu'on s'y sentira utile, reconnu, et que l'on pourra de la sorte y restaurer l'image de soi, y surmonter la 'disqualification symbolique'» (Glasman et Ouevrard, 2004, p. 57)

ces jeunes. Il est important d'avoir de bonnes notes certes, mais il est aussi important d'avoir sa place dans le groupe et dans la société, de se fixer un objectif professionnel, de clarifier les étapes pour y parvenir et au-delà de tout, de «décider pour soi» (même si la décision est de quitter l'école).

7.5 Les résultats en dialogue avec différentes conceptualisations du rôle de la relation entre l'élève et l'enseignant sur le développement cognitif et social

Les outils théoriques choisis pour cette recherche sont de nature sociologique. Comme expliqué précédemment, ce choix repose sur la volonté d'arriver à une appréhension dynamique du sens que les phénomènes revêtent pour les acteurs, à travers leurs interactions et dans un contexte situé. Il est à présent intéressant de regarder différentes conceptualisations du rôle et de l'influence de la relation entre l'élève et l'enseignant sur le développement cognitif et social des jeunes pour clarifier en la situant encore davantage, la perspective adoptée et les incidences possibles de ce choix sur les résultats obtenus.

Une méta-analyse réalisée par Davis (2003) synthétise les différents regards posés sur la relation entre l'élève et l'enseignant a été conceptualisée et comment les approches pour étudier cette relation ont façonné la compréhension-même de ce phénomène. Elle distingue trois grandes perspectives à partir desquelles la relation entre l'élève et l'enseignant a été observée : la perspective de l'attachement, celle de la motivation et la perspective socio-culturelle. Davis explique que les croyances derrière la nature de la relation ont le potentiel de restreindre la compréhension de ce qui constitue une « bonne relation » et d'orienter le choix des facteurs identifiés comme pouvant influencer ces relations.

La perspective de l'attachement est généralement appliquée aux relations avec les jeunes enfants et n'a pas été retenue dans cette recherche qui s'intéressait à des adolescents. Les chercheurs qui l'utilisent, explique Davis (2003, p. 209),

conceptualisent la relation maître-élève comme une prolongation de la relation parent-enfant et évaluent des dimensions qui en découlent (par exemple, la proximité émotionnelle, le niveau de conflit ou de dépendance). La croyance derrière ce paradigme est que les élèves amènent en classe des modèles de soi, des autres et de leurs relations entre soi et les autres qui sont à la base de leurs relations sociales (Bowlby, 1988).

La perspective de la motivation repose, quant à elle, sur la croyance que la qualité de la relation de l'élève avec son enseignant joue un rôle important pour accroître la motivation à apprendre de l'élève. Le contexte de l'école y est vu comme jouant un rôle plus important que dans la perspective précédente. Cela signifie que les enseignants ne peuvent pas accroître la motivation de leurs élèves en étant simplement « gentils » avec eux, ce que les résultats de cette thèse montrent également. Avec cette perspective, les élèves apprécient non seulement le support qu'ils peuvent recevoir des enseignants mais aussi la capacité de ces derniers à leur permettre de se sentir en maîtrise (Davis, 2003, p. 212). Cette perspective tend à se centrer sur les dimensions qui sont sous le contrôle de l'enseignant telles que leurs objectifs pour les élèves, ce que cette thèse a également analysé. Les résultats présentés ici rejoignent certains des résultats des auteurs inscrits dans ce paradigme tels que l'importance du respect de la vie privée des jeunes par les enseignants ou encore des encouragements à développer leur autonomie.

Enfin, la dernière perspective est la perspective socio-culturelle. Elle considère que les relations entre l'élève et l'enseignant ne peuvent pas être observées en dehors du contexte de la classe et au-delà, du contexte de l'école (Bronfenbrenner, 1979). Cette perspective est décrite comme la plus appropriée à l'analyse des relations entre l'enseignant et l'élève de l'école secondaire (Davis, 2003, p. 221). C'est aussi celle qui s'approche le plus des outils conceptuels choisis dans cette thèse et ses résultats rejoignent de nombreux résultats issus de cette perspective. Oldfather et Thomas

(1998) écrivent que le fait d'enseigner avec un certain désir d'authenticité dans sa façon d'être, et d'encourager les jeunes à faire de même, devient non seulement un moyen d'établir des relations avec ces derniers, mais aussi de faire des connections entre la vie des élèves et le travail scolaire. Il est intéressant de noter que, comme cette thèse l'a également observé dans sa comparaison avec l'enseignement dans le système français, être ouvert à ses élèves et les encourager à être eux aussi authentiques n'est pas une évidence dans toutes les écoles et peut parfois aller carrément à l'encontre de règles implicites inscrites dans la culture de certaines d'entre elles (Oldfather et Thomas, 1998, p. 654). Ici, l'autonomie dont jouissaient les enseignantes, mais aussi la relation de confiance avec la direction de l'école, et bien entendu, leur personnalité-même, ont été des éléments rendant possible cette capacité à être authentique face aux jeunes.

Autre résultat issu de cette perspective socio-culturelle qui peut être mis en dialogue avec les résultats de cette thèse : la capacité de l'enseignant à aider l'élève dans la construction d'un « soi possible » est centrale dans le développement de la relation maître-élève (Moje, 1996, p. 176).

7.6 Retour sur la méthodologie : l'apport de la vidéo à cette recherche

Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, l'apport principal de la vidéo à cette recherche ne concerne pas le fait d'aboutir à des images vidéo rendant possible des opérations généralement associées à de l'observation directe. Contrairement à ce que proposent d'autres recherches utilisant la caméra, le recensement et le comptage, en bref la mesure des pratiques enseignantes et des interactions à partir d'une codification du visuel n'étaient pas visées. Il s'est en effet rapidement imposé que la caméra ne pourrait pas filmer en permanence et que dès lors que l'exhaustivité du recueil était impossible, de telles opérations de dénombrement perdaient de leur

intérêt. Outil de captation de l'image mais non exploité pour ses images au premier chef, la caméra a cependant été choisie comme outil de travail.

Les raisons derrière cette position sont multiples. La plupart sont apparues en cours de processus. L'idée de départ était que la caméra pouvait permettre de récolter des données liées à la fois à la participation et à la non-participation des sujets. Elle a été exploitée par Lallier (2011) et par certains tenants de l'ethnographie filmée tels que Piault, Henley, Liebenberg, Didkowsky et Ungar, un courant de ce que certains auteurs ont appelé la «sociologie visuelle» (Becker, 1974). Ces auteurs affirment que la présence d'un observateur, d'une caméra et d'un système de captation du son ont, de par leur côté intrusif évident, des effets sur la réalité et sur les sujets filmés. Ils défendent que ces effets, loin d'être niés, enrichissent la recherche à la condition qu'ils soient connus et assumés par le chercheur et que la recherche du sens de la situation filmée pour le sujet soit permanente.

Ainsi, l'acte de filmer change la manière d'observer (Wiseman, dans Lallier, 2011, p. 107) et cette posture «ne représente plus un obstacle pour observer, un biais, mais une condition à l'observation» (Wiseman, dans Lallier, 2011, p. 108). En cela, comme les énoncés performatifs se distinguent des énoncés constatatifs par le fait qu'ils transforment la réalité (Ducrot et Schaeffer, 1999, p.781 dans Lallier, 2011, p. 109) alors que les seconds ne font que la décrire, dans cette recherche, l'acte de filmer peut être qualifié de performatif.

Cette recherche assume donc le fait que l'acte de filmer transforme la réalité⁹⁶. Les effets de l'observation filmante sur les situations et les sujets filmés doivent donc être identifiés pour en tenir compte au moment de l'analyse. Ces effets sont rassemblés sous l'expression d'«incidences de formes» (Lallier, 2011, p. 119).

⁹⁶ L'acte de filmer est entendu ici au sens d'enregistrer des images et du son avec une caméra et un système de prise de son visibles par les sujets filmés.

Pour commencer, cette recherche assume le fait que les sujets filmés «n'oublient» jamais la présence de la caméra. Cette posture est partagée par les tenants d'approches méthodologiques qui ont utilisé l'image pour faire vivre un processus réflexif aux sujets de la recherche en les associant directement à la production de données photographiques ou vidéo (Liebenberg, 2012; Beloff 1985; Chaplin 1994; Barthes 1996; Hirsch 1997; McQuire 1998; Rogoff 1998; Grimshaw 2001; Fuery et Fuery 2003; Dicks, Soyinka et Coffey 2006 dans Liebenberg, 2012). Comme cela a été dit précédemment, ce n'est pas l'option qui a été suivie dans cette recherche. Ainsi se pose la question de la valeur des images filmées dans cette thèse.

Lallier (2011) apporte des éléments importants de réponse. Il relève que «la personne se laissera d'autant plus filmer qu'elle s'estimera en accord avec la circonstance par laquelle elle est représentée» (Lallier, 2011, p. 118) et qu'elle s'investit dans l'action. Si la personne juge que «la valeur de son investissement» est mise en évidence par le fait d'être filmée, si elle pense en tirer une reconnaissance sociale, elle acceptera probablement le tournage, même si la situation semble peu gratifiante pour un regard extérieur.

Ainsi, le fait même que le sujet accepte d'être filmé, ou bien le refuse ou l'esquive, renseigne sur son degré d'accord ou de désaccord avec la circonstance par laquelle il est représenté. Cette information a été une clé des analyses et rejoint d'une certaine manière Dubet. Ce dernier va même plus loin lorsqu'il écrit qu' «(...) (une) expérience ne peut être légitime aux yeux des acteurs que dans la mesure où elle reste une expérience 'authentique', vécue comme l'expression d'une personnalité» (Dubet, 1994, p. 100). Ainsi, accepter de se faire filmer rejoint la logique de subjectivation décrite par Dubet : par une telle acceptation de la caméra, et en suivant le raisonnement de Lallier, le sujet exprime que l'expérience qu'il est en train de vivre et qui est filmée, est authentique à ses yeux et le représente correctement dans l'expression de sa personnalité.

Mais au-delà de la thèse de Lallier et de son articulation possible avec la théorie de Dubet, cette recherche pousse plus loin une idée, déjà évoquée par Collier (2001, p. 35) selon laquelle les sujets ne sont pas passifs mais qu'ils utilisent le tournage à leur propres fins. La supposition est que les sujets utiliseraient également le tournage pour «provoquer» des situations particulières. L'observation filmante, outil de recueil de données, devient alors également un outil du sujet, permettant à l'observateur de s'effacer et au second de vivre une expérience dont il a, dans une certaine mesure, pris le contrôle. Cela s'est produit à plusieurs reprises au cours de l'année de tournage. Par exemple, une mère a profité de la présence de la chercheuse et de la caméra pour provoquer la longue conversation qu'elle n'arrivait pas à avoir avec sa fille depuis plusieurs mois. La thèse de Lallier sur le fait que le sujet accepte d'être filmé s'il estime que la circonstance qui le représente témoigne de son investissement dans l'action fait ici beaucoup de sens. Il peut être supposé qu'en cessant d'accepter passivement le tournage et en prenant un rôle actif dans la «mise en image» d'une partie de sa vie quotidienne, le sujet apporte la preuve qu'il a un intérêt à participer au tournage. Cela rejoint quelque peu la description des «meilleurs moments» des entretiens de type phénoménologiques tels que décrits par Frémenville (1988 dans Boutin, 2008, p. 16) et ce climat particulier au cours duquel chercheurs mais aussi sujets souhaitent comprendre.

Ce thème amène à poser la question de la relation de confiance entre le sujet et le chercheur qui est une autre des pierres angulaires du choix de ce mode particulier de recueil de données. Les résultats de cette recherche montrent que cette confiance est une condition sine qua non de l'utilisation du tournage par les sujets tel que cela vient d'être décrit. Cette confiance permet à la mère de se sentir suffisamment confortable pour vouloir profiter du tournage de cette façon plus active que passive, et à la fille d'accepter finalement la «manœuvre» de sa mère.

Contrairement à la position adoptée dans cette thèse, Lallier de son côté modère l'importance de cette relation de confiance avec l'ethnocinéaste. L'acceptation de la caméra reposerait selon lui sur un certain respect des convenances sociales et le sujet, en fait, se «laisserait filmer». Plus que d'accepter activement, ce dernier ne manifesterait simplement pas de refus. Cette recherche considère effectivement qu'il y a un effet de l'ordre de la volonté de ne pas aller à l'encontre de convenances sociales dans le fait d'accepter d'être filmé, lorsqu'une majorité de personnes de son entourage a déjà dit oui au tournage. Par contre, sur un tournage de plusieurs mois, et pour que le sujet filmé se mette à utiliser la situation de tournage pour lui-même, cette recherche suppose que la confiance en l'équipe de tournage et en la chercheuse est fondamentale. L'hypothèse est que l'utilisation de la situation de tournage par le sujet requiert une disponibilité mentale que le sujet ne peut trouver que s'il n'est pas préoccupé par un sentiment de méfiance et de suspicion envers l'équipe de tournage et la chercheuse. Pour arriver à ce niveau de confiance et de confort du sujet filmé, le respect est fondamental. Ainsi, l'attention portée aux signes que le sujet n'a pas envie d'être filmé a été permanente de la part de la chercheuse et il a été primordial qu'au cours de cette année de tournage, le sujet ne soit en aucun cas filmé malgré lui.

7.7 Synthèse

Un retour à la littérature sur le décrochage scolaire comme 'processus intérieur' a permis de préciser certains des apports de cette recherche et de nourrir des discussions souvent initiées dans de précédents travaux portant sur cet objet ou utilisant la vidéo.

Les questions abordées dans ces discussions s'organisent autour de trois axes présents en filigrane tout au long de cette thèse. Le premier est celui du sens donné à la scolarité par les élèves, englobant la question abordée par Charlot (1997; 1999) du type de rapport au savoir de ces jeunes. Il y ressort qu'en proie à un sentiment de

dépossession de soi-même à l'arrivée à Pilote et convaincus que l'école et les études ne sont pas faites pour eux, ces jeunes ne peuvent pas donner un sens aux savoirs scolaires pour leur valeur culturelle et formative, au moins dans un premier temps. Mais il apparaît que ces jeunes peuvent néanmoins donner du sens à leur expérience scolaire à partir du sentiment de pouvoir reprendre possession d'eux-mêmes, à l'école. Le fait que les enseignants puissent orienter et nourrir ce sentiment chez leurs élèves donne une direction précieuse sur la façon de ramener ces adolescents, «corps et âmes», à l'école.

Le deuxième axe aborde des questions liées au thème des influences entre relation entre l'élève et l'enseignant et origine sociale des jeunes, reprenant les travaux de Périer (2004, 2009, 2010, 2012) sur les socialisations scolaires des adolescents de milieux populaires et ceux de Charlot (1999) sur l'importance de l'ambiance de classe et des interactions pour ces jeunes en particulier. Il y apparaît que, dans ce contexte où les objectifs scolaires ne visent pas le seul développement des compétences scolaires mais le fait de se constituer comme l'acteur de sa propre biographie, la valeur de l'école se joue non pas dans la signification sociale des savoirs et des disciplines scolaires mais dans la signification individuelle de l'expérience vécue.

Quant à l'importance de la dimension relationnelle précisément pour ces jeunes issus de milieux populaires relevée par Charlot (1999), cette thèse montre qu'il existe une voie pour la négocier et la stabiliser, dont certains des mécanismes et des conditions ont été identifiés. Ainsi, la multiplicité et l'importance des influences directes et indirectes de la relation entre l'élève et l'enseignant sur les différents éléments constitutifs de l'expérience scolaire des jeunes, notamment des éléments ne relevant pas «a priori» des sphères d'action des enseignants, et l'importance de la cohérence et de la constance des relations à travers les objectifs visés, les types d'interactions et les pratiques enseignantes, sont ressortis dans cette recherche.

Et enfin, le dernier axe rassemble les questions liées au contexte institutionnel et social. Cet axe relie le développement du sentiment de maîtrise de l'expérience scolaire des élèves comme finalité des enseignantes au contexte d'«effacement de la normativité institutionnelle» (Périer, 2009). Il y est considéré le fait que ce contexte rend justement possible, mais aussi nécessaire, l'implication des enseignants comme personnes dans leur métier. En effet dans un tel contexte, ont-ils le choix de montrer la voie à ces jeunes «par l'exemple» de la maîtrise de leur propre expérience ? Ainsi, ce changement de contexte permettrait que les «normes de réussite scolaire» redeviennent compatibles avec le projet des jeunes de 'devenir quelqu'un', projet accompli par les enseignantes de Pilote qui peuvent ainsi en préciser les avenues avec ces jeunes.

Un retour sur l'apport de la vidéo à cette recherche fait ressortir que ce n'est pas la collecte de données sous forme d'images vidéo au premier chef qui s'est avéré être riche mais la transformation de la réalité qu'elle a entraînée.

CONCLUSION

À partir du constat ancré dans la littérature que la relation entre l'élève et l'enseignant, désignant les interactions mais aussi les pratiques enseignantes, pouvait être une 'porte d'entrée' mobilisable par l'école dans la lutte au décrochage scolaire «de l'intérieur» des élèves adolescents de milieux défavorisés, cette recherche a poursuivi la finalité d'explorer les modalités par lesquelles la relation entre l'élève et l'enseignant peut agir. Plus précisément, elle a visé à comprendre comment la relation entre l'élève et l'enseignant agissait sur l'expérience scolaire de jeunes de secondaire à risque de décrocher et quels étaient les interactions maître-élèves, les pratiques enseignantes et les éléments de contexte scolaire pouvant favoriser des relations positives, c'est-à-dire des relations susceptibles de rompre le cercle vicieux dans lequel se trouvent les adolescents scolarisés mais finalement déjà absents de l'école et à fort risque de décrocher.

Cette analyse a permis de montrer que si la relation entre l'élève et l'enseignant ne 'faisait pas tout', elle pouvait être un outil de la persévérance scolaire car elle pouvait influencer l'expérience scolaire des élèves dans chacune de ses trois dimensions : la dimension d'intégration, de stratégie et de subjectivation. Les observations réalisées à Pilote ont permis de détailler de quelles façons les objectifs visés par les enseignantes, leur type d'interactions et de pratiques poursuivaient, au-delà des critères de performance scolaire, une même finalité: amener ces jeunes à prendre du pouvoir sur leur vie rendant alors possible une réconciliation entre le monde scolaire et le monde hors l'école.

Cette analyse a également permis de détailler les conditions liées à l'organisation scolaire et aux caractéristiques des enseignantes elles-mêmes, à travers leur type

d'expérience scolaire et leur rapport au métier, pouvant favoriser les effets bénéfiques de leur relation avec les élèves et sur la persévérance scolaire de ces derniers.

Si l'analyse des données a permis de rendre compte de la complexité des cas observés, cette recherche a porté sur une population dont la taille est limitée. Ainsi, tel qu'annoncé, les résultats se présentent sous la forme d'hypothèses de causalité et non pas de liens avérés permettant une extrapolations à plus grande échelle.

Les questions de recherche, le choix des outils théoriques et la méthodologie ancrent entièrement cette recherche dans le courant des théories de l'expérience qui considèrent que le sujet construit lui-même son expérience. Si la question du sens donné par le sujet y est centrale, l'attention accordée aux influences du contexte social des sujets est néanmoins présente. Elle est interrogée par le biais de ses effets sur les trois logiques d'action des acteurs et sur leur articulation, et à travers ce que les acteurs en situation dévoilent dans leurs gestes et dans leurs propos. Nous avons conscience que le risque d'attribuer des effets aux mauvaises causes est bien réel dans cet exercice.

Le cas de Bruno et la difficulté de rassembler des données à son sujet, parce qu'il ne souhaitait visiblement pas être questionné sur sa scolarité, montre justement les limites d'une recherche qui part des représentations des acteurs lorsque ces derniers sont dans des contextes de vie difficiles et qu'ils n'ont pas l'envie, pas les ressources ou le recul pour parler de leur expérience. Pourtant, dans le cadre d'une thèse qui cherche à savoir si la relation entre l'élève et l'enseignant peut créer un climat susceptible de pousser un jeune à se représenter son expérience scolaire comme un lieu où il peut décider pour lui et non plus à subir les événements qui lui arrivent, les données sur un acteur vivant dans un contexte familial et social difficile, sont fondamentales. Beaucoup d'éléments ont cependant pu être rassemblés autour de l'expérience de Bruno qui apportent des éléments clés à la recherche mais ils l'ont été

de façon indirecte, en questionnant sa mère et ses enseignantes, lors de ses rencontres avec ses enseignantes et lors des observations en classe.

Par ailleurs, dans les descriptions que cette recherche propose, il y a le risque que certains raccourcis soient pris. Parmi eux, il ne faudrait pas penser que seuls des acteurs n'ayant pas le sentiment de contrôler leur vie décrochent de l'école ou que les élèves qui réussissent à l'école ont tous des logiques d'action qui s'articulent harmonieusement. Il est très probable qu'un décrochage subit et un décrochage décidé existent, de même qu'il existe plusieurs façons de rester scolarisé : en le décidant ou en le subissant. Le lien entre la persévérance scolaire et une expérience scolaire maîtrisée, et entre le décrochage et une expérience scolaire non maîtrisée ne doit pas être fait de façon automatique et il est tout à fait imaginable qu'un jeune reste à l'école en le subissant et qu'un jeune décroche en le décidant activement.

D'autre part, dans cette recherche, éprouver un sentiment de maîtrise de sa vie s'oppose au fait de se sentir aliéné et d'avoir le sentiment de «subir» sa vie. Il ne faudrait pas minimiser toutes les positions intermédiaires qui existent entre les deux et surtout ne pas oublier l'aspect changeant de ce sentiment selon les circonstances et le moment observé.

Si cette recherche montre comment la relation entre l'élève et l'enseignant peut jouer sur les logiques constitutives de l'expérience scolaire des jeunes et les amener à développer le sentiment qu'ils peuvent prendre le contrôle de leur vie, il n'est pas possible d'affirmer que ce sentiment n'était pas déjà présent, à l'arrivée des jeunes dans le programme Pilote. En effet, la description des logiques de l'expérience scolaire des jeunes au début de l'année qui est proposée dans cette recherche s'appuie sur des observations et des entrevues faites à leur arrivée dans le programme et se réfère aussi à des éléments de leur passé scolaire. Il est possible que leur décision de venir à Pilote marque déjà un tournant dans leur expérience scolaire, et ce, avant que ne commencent les interactions avec leurs enseignantes de Pilote. Les données sur

lesquelles cette recherche s'appuie ne permettent malheureusement pas de le voir et il est parfois difficile de dire quelle est la source de la motivation de l'élève. Il ressort des données en revanche que cette source est en l'élève lui-même et que dans certains cas, les enseignantes ne font que simplement la nourrir. Il peut également être supposé que les jeunes de Pilote ont compris leur intérêt (stratégique) à s'investir dans leur travail scolaire à Pilote, comme si des leçons avaient été tirées de leurs années scolaires antérieures difficiles et qu'ils arrivent à Pilote forts d'une nouvelle maturité, c'est-à-dire prédisposés à ce que la relation entre l'enseignant et l'élève, qui vise ultimement le développement du sentiment de maîtrise de sa vie de ces derniers, porte ses fruits.

Sur cette question de la présence d'éléments prérequis au développement d'une relation positive entre l'enseignant et l'élève, il faut citer la recherche de Rousseau, Deslandes et Fournier (2009). Ces chercheurs mettent en évidence la nécessité que la confiance en soi soit d'abord installée pour pouvoir ensuite développer une confiance en l'autre, ce que notre recherche n'a pas pu montrer.

La relation maître-élève est dyadique et réciproque mais cette recherche n'a pas réussi à montrer, dans le cas de Pilote, lequel de l'adulte ou du jeune guide la relation. Matthew a indubitablement réussi à s'engager dans son travail scolaire et son rapport aux autres a radicalement changé au cours de l'année. Mais il est difficile de dire si les changements de son rapport aux autres et son engagement dans son travail scolaire sont à l'origine des transformations de son expérience scolaire ou s'ils sont des symptômes de cette transformation.

En lien avec les limites de cette recherche, il serait utile que de futurs travaux testent l'existence de liens de causalité entre les différentes manifestations de la relation entre l'élève et l'enseignant telles que décrites dans cette thèse et les différents indicateurs de l'expérience scolaire, et ce, sur un échantillon suffisamment important

d'élèves. La modélisation des influences de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire proposée dans cette recherche peut y aider.

Il serait également très intéressant que, dans l'idée d'une écologie de facteurs qui interagissent les uns sur les autres, de futurs travaux cherchent à distinguer quels facteurs sont les plus incontournables - par exemple, le soutien de la direction de l'école et sa confiance, une personnalité sécurisée des enseignants, une image positive des jeunes de la part des enseignants, etc.- pour que les effets sur l'expérience scolaire des jeunes soient les plus probants, tout en pensant aux facteurs de succès d'une façon écologique, c'est-à-dire en prenant en compte le fait qu'il y a des interactions entre les facteurs. Par exemple, dans cet ordre d'idée, cette recherche a formulé l'hypothèse selon laquelle la flexibilité des règles et de la structure et le type de pilotage du programme en temps réel ne peut convenir qu'à des enseignants sécurisés.

Il serait également très utile que des recherches regardent ces effets de la relation entre l'élève et l'enseignant sur l'expérience scolaire d'une façon longitudinale, en étant ouvert à l'idée qu'il puisse exister un «balancier» entre les trois logiques, et que selon les individus et le moment de leur vie, le balancier ne se situe pas au même endroit sans que cela ne témoigne d'un manque de maîtrise de la part du sujet.

Il serait très intéressant de voir si cette «immunité» des enseignantes contre le sentiment d'impuissance et de lassitude est temporaire, si elle est liée davantage à la personnalité proactive des enseignantes ou bien si elle est liée au fait que ces dernières se sont mises légèrement en marge du système scolaire en créant Pilote et se sont soustraites, ce faisant, d'une partie de l'inertie qui inévitablement accompagne ce système.

Une autre piste de recherche également intéressante serait de savoir quelle serait la contribution à l'expérience scolaire de la relation entre l'enseignant et l'élève pour des adolescents qui ne sont pas décrochés de l'intérieur.

Enfin, le contexte des politiques éducatives québécois dans lequel il faudrait inscrire Pilote n'a été que peu abordé dans cette recherche. Il serait cependant très intéressant de se demander comment ces politiques permettent l'émergence de dispositifs issus du terrain tel que celui-ci.

ANNEXE 1

TERMINOLOGIE ET INDICATEURS DU DÉCROCHAGE

Parmi les termes et indicateurs clés utilisés⁹⁷ se trouvent d'un côté le décrochage scolaire, l'abandon scolaire, l'abandon sans diplôme, la sortie sans diplôme au secondaire, la déscolarisation et de l'autre côté, la persévérance scolaire, la réussite scolaire⁹⁸, le taux d'obtention d'un diplôme après 7 ans et le raccrochage scolaire.

Au Québec, le taux de décrochage scolaire désigne « la proportion de la population qui n'est ni diplômée du secondaire ni inscrite à l'école. » (MEQ, 2004, p. 135). Cet indicateur mesure donc à la fois la non-diplomation et la non-fréquentation scolaire, et il devrait se calculer pour une classe d'âge seulement⁹⁹. Il faut noter que « les taux de décrochage obtenus par analyse longitudinale sont toujours plus faibles que ceux produits dans une approche transversale, c'est-à-dire à un moment donné. » (Doray et al., 2011, p. 23).

Par ailleurs, « une personne absente de l'école qui ne détient qu'un certificat (ou une attestation) ou une personne sans diplôme qui fréquente un établissement d'enseignement non recensé par le Ministère est considérée en situation de décrochage. » (MEQ 2004, p. 135). « La notion de décrochage (...) comporte la possibilité qu'un individu sans diplôme revienne aux études après un arrêt

⁹⁷ Il faut noter que les définitions de ces termes ne se sont pas construites du jour au lendemain. Doray et al. (2011) a étudié cette évolution des efforts de formalisation des notions clés et des indicateurs dans une recherche consacrée aux liens entre l'usage des statistiques et l'action publique, spécifiquement pour la lutte au décrochage scolaire au Québec. Les acteurs et les pratiques de la lutte au décrochage scolaire au Québec sont présentés dans la suite de ces annexes.

⁹⁸ La réussite scolaire des élèves est définie dans cette recherche comme dans celle de Janosz (2001) comme étant le résultat d'une amélioration des apprentissages, de l'adaptation sociale et de la qualification des élèves. (Janosz, 2001, p. 1)

⁹⁹ Ce n'est pas toujours le cas des chiffres diffusés par MELS.

temporaire», ce qui la différencie de l'abandon scolaire (MELS, 2010, p. 135) qui ne peut être mesuré que pour les personnes décédées. Ainsi, les taux de décrochage à la sortie de l'école secondaire doivent être mis en perspective avec les taux de retour aux études tout au long de la vie, ces taux étant plus élevés au Québec que dans la plupart des autres pays industrialisés (environ un quart des décrocheurs de 20 ans sont retournés à l'école en 2000-2001) (Raymond, 2008, p. 7).

Ainsi, il faut considérer qu'«une grande partie des diplômes obtenus le sont au-delà de l'âge suggéré ou prescrit et dans des délais qui se situent au-delà de la durée prévue des études, particulièrement à l'enseignement collégial, mais aussi au secondaire et à l'université. » (MEQ, 2004, p. 9).

Le taux de sortie sans diplôme au secondaire se distingue du taux de décrochage en cela qu'il inclut les individus qui sont passés au secteur des adultes (Doray et al., 2011, p. 24).

Un autre indicateur est la proportion de décrocheurs parmi les sortants. Cet indicateur sert à «établir les performances des établissements» dans le cadre des plans de réussite (Doray et al., 2011, p. 24).

Le terme de «déscolarisation» est davantage utilisé par la recherche française (Glasman et Ouevrard, 2004), et désigne la sortie du système scolaire, soit «un manquement à la norme de droit (l'obligation scolaire)» pour les jeunes de moins de 16 ans (Bernard, 2011, p. 7). La distinction avec le terme «décrochage» se fait, dans ce pays, sur le fait que ce terme désigne lui aussi un manquement, mais à une «norme sociale» cette fois, qui est une scolarité achevée. Plus intéressante encore est l'analyse selon laquelle «avec le terme décrochage, c'est, pourrait-on dire, l'intrication profonde du scolaire et du social qui est affichée dès la désignation du problème – au risque d'ailleurs d'exonérer l'école» (Glasman et Ouevrard, 2004, p. 18)

L'opposé de l'abandon scolaire est la persévérance scolaire. Elle qualifie la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Ce terme induit également l'idée d'une poursuite quelles que soient les difficultés et les obstacles. La persévérance n'inclut pas le fait de se réinscrire à un programme d'études après une période d'absence. Dans ce dernier cas, le terme de raccrochage scolaire est plutôt utilisé.

Le taux d'obtention d'un diplôme du secondaire après 7 ans « mesure la proportion, parmi les nouveaux inscrits en secondaire I, des élèves qui auront obtenu un diplôme du secondaire sept ans plus tard » (Ducharme, 2003, p. 3 dans Doray et al., 2011, p. 24).

La persévérance scolaire est la condition sine qua non de la réussite scolaire. Cette dernière peut être définie comme le « cheminement de l'élève à l'intérieur des institutions scolaires » (Tardif et Presseau, 2000, p. 91), auquel elle ajoute le fait d'obtenir un diplôme de secondaire (MELS, 2010, p. 135). Ces termes s'inscrivent dans une conception institutionnelle de l'échec et de la réussite qui ignore la réussite éducative et sociale (et motivationnelle) de l'élève (Plaisance, 1989 dans Tardif et Presseau, 2000, p. 91). Conscients des limites de ces deux termes, ils serviront cependant de points de départ pour le présent chapitre. En effet, la réussite scolaire telle que définie ci-dessus, aussi appelée « réussite scolaire formelle », est un indicateur fréquemment utilisé dans les politiques publiques destinées à lutter contre le décrochage scolaire au Québec.

ANNEXE 2

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES, LES ACTEURS ET LES PRATIQUES DE LA LUTTE AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE AU QUÉBEC

Certes, la lutte au décrochage scolaire est une des priorités des politiques éducatives récentes¹⁰⁴. Mais il faut ajouter cependant que parallèlement au rôle joué par l'État, la société civile, à travers les organismes communautaires ou les initiatives privées, y a elle aussi joué un rôle de premier plan. Ainsi nous regarderons dans cette annexe les acteurs et les pratiques de la lutte au décrochage scolaire selon deux éclairages différents : celui, plutôt macrosocial, des politiques publiques et celui, ancré sur le terrain, des acteurs des milieux communautaire et privé, et ce, depuis les années 60.

A) De la Commission Parent aux années 90 : les politiques publiques et la lutte contre le décrochage scolaire

Les 50 dernières années ont vu se succéder plusieurs moments de débats et de réformes du système éducatif pilotés par les différents gouvernements québécois au pouvoir au cours desquels les priorités, parmi lesquelles la lutte au décrochage scolaire, ont évolué.

Ce bref historique commence avec la Révolution Tranquille puisque c'est à cette époque, avec la parution du rapport de la Commission Parent (1963 et 1964), que l'État a commencé à accroître sa responsabilité dans le système éducatif québécois et que l'école est devenue obligatoire de 6 à 16 ans. Il s'agissait alors de «faire entrer le

¹⁰⁴ Mais s'il serait facile de faire un lien de causalité entre la gravité de l'ampleur du décrochage et l'engagement de l'État comme acteur principal de la lutte au décrochage scolaire au Québec, il a été montré que la production de données statistiques sur le décrochage ne s'est pas faite en amont des décisions politiques. En réalité, ces données ont été créées en même temps, voire après que le décrochage ait été désigné comme «problème appelant une action publique» (Doray et al., 2011, p. 2).

Québec dans la modernité et (de) démocratiser la société québécoise» (Rocher, 2004). L'enjeu était d'accroître la scolarisation de la population québécoise et spécifiquement des francophones. Dans cette optique, d'importants investissements ont été faits et des réformes en profondeur mises en œuvre. Parmi elles figuraient la décision de rendre la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, de créer les CÉGEP en remplacement des collèges religieux, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation du Québec, de refondre les programmes et enfin de faciliter l'accès aux universités en dehors de toute appartenance sociale (Denommé et St-Pierre, 2008). Le terme de décrochage scolaire n'apparaît pas dans le rapport Parent (Doray et al., 2011, p. 7). À cette période, la priorité n'était pas de lutter contre le décrochage mais plutôt de permettre au plus grand nombre d'accéder au système scolaire et aux études post-secondaires.

Quinze ans plus tard (1979), dans un contexte où la proportion des élèves sortants du système d'éducation sans aucun diplôme est très grande (43%, MELS, 2010, p. 97), le livre orange (*L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*) est publié. Il est à la base de ce qui va être appelé «le renouveau pédagogique» et qui sera en vigueur pendant plus de quinze ans, soit de 1981 à 1997 (Denommé et St-Pierre, 2008). Il propose «une réforme majeure du curriculum pour l'école primaire et secondaire du Québec» (Groupe de Travail sur la Réforme du Curriculum, 1997, chapitre 1) et entraîne la mise en œuvre de mesures destinées à pallier à un certain nombre de problèmes présents dans les écoles secondaires polyvalentes, apparus depuis la refonte liée au rapport Parent. Parmi ces problèmes, certains sont directement corrélés avec le décrochage scolaire : le taux d'absentéisme élevé chez les élèves et les enseignants, le défaut de sentiment d'appartenance des jeunes à leur école secondaire devenue trop grande et trop morcelée du fait du système de cours à option et des changements de groupe (Després-Poirier, 1995, p. 61 dans Guillotin, 2000), la difficulté de communication entre les différents intervenants éducatifs

autour de l'élève, l'encadrement insuffisant et l'imprécision des programmes d'études (St-Pierre, 2007).

En 1986, l'attention des pouvoirs publics se porte sur la remise en cause des curriculums. Le problème du décrochage des jeunes y est abordé d'un point de vue relevant strictement de la sphère scolaire. Le risque de décrochage «légitime le choix politique de ne pas reporter la formation professionnelle à la suite de la formation secondaire» (Doray et al., 2011, p. 11) « car les exigences requises par un diplôme d'études secondaires sont trop importantes pour certains élèves et peuvent amener ces derniers à décrocher avant d'arriver à la formation professionnelle » (Doray et al., 2011, p. 11).

En 1992, le « plan Pagé » (*Chacun ses devoirs*) poursuit cette réflexion sur le curriculum. Après une consultation publique auprès d'élèves, de parents et de personnels des écoles, et dans un contexte économique marqué par les besoins croissants de qualifications sur le marché du travail (Doray et al., 2011, p. 13), le plan d'action se fixe comme objectif prioritaire la «réussite éducative» des jeunes. Pour la première fois, il cherche explicitement des pistes pour contrer le décrochage scolaire et va jusqu'à fixer un objectif chiffré de diplomation : 80% dans les cinq années contre 65% des jeunes de moins de 20 ans au moment de la parution du Plan (MEQ, 1992, p. 3). Ce plan est suivi par l'énoncé de politique éducative de 1997 qui se focalise sur un objectif : «passer de l'accès à l'éducation du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre» (MEQ, 1997, p. 3). La corrélation entre décrochage scolaire et milieu défavorisé y est mise en avant et pour la première fois «le poids de facteurs associés à la vie scolaire, à la vie personnelle et à la famille, ainsi que celui des facteurs sociaux et économiques» est souligné (Doray et al., 2011, p. 21) et il apparaît que les taux de décrochage sont corrélés au rang des écoles sur l'échelle de la défavorisation. Des actions destinées spécifiquement à des écoles situées dans des quartiers défavorisés sont donc entreprises et en 2002, la Stratégie

d'Intervention Agir Autrement (SIAA) est mise en place. Dix ans plus tard, des ententes de complémentarité entre le MELS et d'autres ministères sont signées pour soutenir des populations vulnérables, particulièrement à risque quant au décrochage scolaire. En 2009, le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires est constitué produit un rapport d'action publique présentant un objectif chiffré (80% de diplomation avant l'âge de 20 ans). Avec cette implication des divers acteurs publics et civils autour de la lutte au décrochage scolaire, le paysage des programmes et services ayant directement ou indirectement un impact sur la réussite éducative des jeunes québécois se charge et se diversifie.

Ainsi, les acteurs politiques et civils québécois agissent depuis plus de vingt ans pour tenter d'apporter une réponse aux manques et aux problèmes les plus à même de nuire à la réussite éducative des élèves, visant à la fois la démocratisation de l'éducation et l'obtention d'un diplôme par le plus grand nombre, et prenant de plus en plus conscience de la gravité du phénomène du décrochage scolaire. Mais malgré cette volonté forte et les différentes réformes et plans d'action mis en place, l'ampleur du décrochage scolaire se maintient.

B) Les pratiques de la lutte au décrochage scolaire

À l'instar d'autres pays, il existe un foisonnement d'activités pour lutter contre le décrochage scolaire au Québec. Le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009) rapporte une centaine d'initiatives et de «programmes formels» provenant des quatre coins de la planète (pas moins de 52 pour les États-Unis). Plus précisément, ces actions sont le fait de différents acteurs tels que les acteurs privés (les entreprises, les organismes de recherche, les employeurs, les comités de parents citoyens), les acteurs publics (les écoles, les Commissions scolaires, les Centres Jeunesse, les Carrefours Jeunesse, les Centres locaux d'emploi, les Tables inter-ordres, les différents Ministères, les universités et

l'Institut de la statistique, les Centres de santé et de services sociaux) et les acteurs civils (les organismes communautaires, les associations, les organismes à but non lucratifs et les fondations).

Ce tableau présente une mise en commun des catégories de pratiques décrites dans la littérature (ROCQLD, 2006, p. 7) correspondant davantage aux pratiques des milieux institutionnels de l'éducation ainsi que celles des actions réalisées par les organismes communautaires en matière de lutte au décrochage. Ce tableau permet de d'avoir un portrait des différents types d'actions visant exclusivement les jeunes et de ceux visant également leurs familles et la communauté toute entière. Il a été conçu à partir de données provenant du Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (2006).

Caractéristiques des catégories d'une typologie des activités de soutien éducatif en prévention du décrochage

Type d'activité	But	Personnes ciblées	Acteurs
Les activités de sensibilisation au décrochage scolaire	aider les jeunes à prendre conscience de l'importance de réussir à l'école et leur faire connaître les ressources disponibles sur la persévérance scolaire : séances d'information sur la réussite scolaire, projets ponctuels, ateliers sur le décrochage, etc.	tous les adolescents dans les écoles, voire également leurs parents.	écoles ou milieu communautaire
L'«aide aux devoirs» dans les écoles, dans les organismes et en milieu familial	soutien éducatif dans les organismes communautaires et en milieu familial mais aussi soutien psychosocial, avec pour objectifs d'«augmenter l'estime de soi des jeunes, (de) travailler sur leurs comportements, leurs compétences organisationnelles, etc.» (ROCQLD, 2006, p. 11)	plutôt les enfants de l'école primaire et parfois aussi les parents	écoles ou milieu communautaire
L'apprentissage par projet dans les écoles ou dans les organismes	faire apprendre aux jeunes des contenus scolaires par la réalisation de projets, à l'école ou dans un organisme communautaire, leur permettre de «développer leurs compétences sociales et scolaires, leur faire vivre des réussites, leur faire découvrir des centres d'intérêt, mais aussi et surtout favoriser leur persévérance scolaire» (ROCQLD, 2006, p. 15)	généralement les enfants du primaire, par groupe	peut donner lieu à des collaborations organismes communautaires-écoles
Les alternatives à la scolarisation (aussi appelé «services de bout de ligne»)	offrir à des jeunes pour lesquels les établissements scolaires n'ont plus d'autres ressources un lieu pour réaliser des «activités académiques, manuelles, artistiques et des stages en entreprise»	les adolescents (12-17 ans) à fort risque de décrochage, référés par leur école et volontaires pour participer	organismes communautaires mais pas exclusivement

Cette typologie donne à voir la diversité des pratiques, des buts visés, des personnes auxquelles ces activités s'adressent (les jeunes et parfois aussi leurs parents) et fait ressortir que ces pratiques sont le fait de deux types d'acteurs : les écoles et les organismes communautaires.

ANNEXE 3

LES MÉMOS D'ANALYSE

Absence de choix. Choses subies

Absentéisme

Amour de ses enfants

Apprendre à se distancer

Avoir du plaisir à l'école

Avoir le déclic

Background perso des profs

Bâtir des fondations solides

Besoin de défis

Besoin de se sentir soutenu

Choisir Pilote

Comment je me perçois

Complicité jeunes-chercheure

Complicité profs-équipe de tournage

Confiance chercheure

Conflits ou bonnes relations

Connaissance de l'élève par prof - formelle

Conscience du tournage

Contexte pour travailler (profs)

Contrôle de l'image donnée par le film - des profs

Credo dans la vie

Décider de changer

Démotivation scolaire

Des tâches peu agréables

Devenir indépendant

Devoir s'adapter déjà beaucoup

Difficultés scolaires antérieures

Difficultés scolaires

Dire oui ou non

Donner un sens

Douter de soi

École après Pilote

Enseigner avec sa personnalité

Étapes pour atteindre les objectifs long terme

Être malin...

Facilités scolaires

Gêne liée au tournage

Histoire scolaire famille

Influence positive du tournage sur les jeunes

J'adore les ados!

J'tripais!

La réalité de ces jeunes

La vie amoureuse

Les choses importantes dans la vie

Les influences sur l'image de soi

Les intérêts et loisirs

Les pairs

Les rêves

Les sources d'inspiration

Motivation

Naissance de Pilote

Ne compter que sur soi

Ne sait pas - Pas envie d'expliquer.

Nouvelle attitude en classe

Organisation de Pilote

Parent à la place du parent

Penser à décrocher

Peu de mots

Problèmes de comportements

Profs suivent pas les règles

Projets futurs

Rapport à l'argent

Réagir aux problèmes

Réaliser ses rêves

Relation prof-institution scolaire

REM - identifier les moyens pour réussir (concret)

REM - mauvaise communication élève prof

REM - soutien

REM - tendresse

Réussite scolaire

RME - complicité

RME - écoute

RME - être exigeant

RME - humour

RME - identifier les moyens - abstrait

RME - Laisser de la place au jeune

RME - pas de confiance

RME - Pas d'harmonie

RME - Prof pas valorisé

RME - Profs apprennent des jeunes

RME - profs connaissent les élèves

RME - responsabilisation

RME - S'intégrer dans le groupe

RME - valorisation

RME - Zéro culpabilisation

RME antérieures à Pilote

Ruptures de parcours scolaire

Se définir

Se faire écœurer

Se présenter

Se sentir à sa place

Se sentir utile

S'ennuyer à l'école

Situation familiale du jeune

Stabilité affective

Travailler pour gagner des sous

Travailler son image de soi

Travailler sur les gros chantiers personnels

Valeurs familiales

Vivre sa vie - être secret

Y arriver malgré tout

BIBLIOGRAPHIE

- Adler, P. A., et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Yee Mikami, A., et Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333, 1034-1037.
- Ames, R., et Ames, C. (1991). Motivation and effective teaching. In L. Idol et B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 247-271): Routledge.
- Archambault, I. (2006). *L'engagement scolaire au secondaire : une approche centrée sur la personne*. MELS.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., et Pagani, L. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School. Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 7.
- Babbie, E. R. (1995). *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Becker, H. (1974). Photography and sociology. *Studies in the Anthropology of Visual Communication*(1), 3-26.
- Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*: Presses Universitaires de France.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*. New York.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., et Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout. Configurations and determinants. *Child Development*, 60(6), 1437-1452.
- Campbell, D. T. (1955). The informant in qualitative research. *American Journal of Sociology*, 60(4), 339-342.

- Caron, C., et Soulière, M. (2013). «Jeunes à risque» : Généalogie d'un langage problématique. *Canadian Sociological Association*, 50(4), p. 430-452.
- Catterall, J. S. (1987). On the social costs of dropping out of school. *High School Journal*, 71, 19-30.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Québec.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Anthropos.
- Charmaz, K. (1990). Discovering' chronic illness: using grounded theory. *Social science in medicine*, 30, 1161-1172.
- Chouinard, R., et Archambault, J. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen-Émérique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.
- Collier, M. (2001). Approaches to analysis in visual anthropology. In T. v. Leeuwen et C. Jewitt (Eds.), *Handbook of visual analysis* (pp. 35-60). London: Sage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Lire l'avenir pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie.
- Davis, H. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deborah J., S. (1993). *Motivation to learn: from theory to practice*. Needham Heights, MA: Allyn et Bacon.
- Doray, P., Prévost, J.-G., Delavictoire, Q., Moulin, S., et Beaud, J.-P. (2011). *Usages des statistiques et actions publiques : les politiques de lutte contre le décrochage scolaire au Québec*. Montréal.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ducrot, O., et Schaeffer, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- Ebey, T. L. (2006). *The relationship of student perception of teacher treatment and student achievement*. (Ph.D. 3264741), Washington State University, Washington, USA.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.

- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Joly, J. (2005). *Typology of students at risk of dropping out of school. Description by personal, family and school factors.*
- Fredriksen, K., et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, 45-54.
- Frohlich, K., De Koninck, M., Demers, A., et Bernard, P. (2008). *Les inégalités sociales de santé au Québec*. Montréal.
- Glaser, B. G., et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glasman, D., et Ouevrard, F. (2004). *La déscolarisation*: La Dispute.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.*
- Hammersley, M. (1990a). From ethnography to theory. A programme and paradigm in the sociology of education *Classroom ethnography*. Buckingham: Oise Press.
- Hammersley, M. (1990b). Measurement in ethnography. The case of Pollard on teaching style *Classroom ethnography*. Buckingham: Oise Press.
- Holliday, R. (2000). We've been framed: visualising methodology. *The Editorial Board of The Sociological Review*, 503-521.
- Hrimech, M., et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(3), 268-282.
- Isaac, S., et Michael, W. B. (1971). *Handbook in research and evaluation : a collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Janosz, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M. (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP)*. Montréal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Janosz, M. (2010). *Rapport d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement*. Montreal: Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université du Québec à Montréal, Université de Montréal.
- Janosz, M., et Deniger, M.-A. (2001). Rapport synthèse de recherche. Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. In CRIRES et IRDS (Eds.), *Programme de recherche actions concertées décrochage scolaire* (pp. 174). Montréal: Université de Montréal, Université Laval.
- Janosz, M., Fallu, J.-S., et Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro et C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les*

- enfants et les adolescents. Tome 2. Les problèmes externalisés* (pp. p. 115-164). Québec: Les presses de l'université du Québec.
- Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP. Université de Sherbrooke.
- Lallier, C. (2011). L'observation filmante. Une catégorie de l'enquête ethnographique. De l'anthropologie visuelle. *L'Homme (Paris. 1961)*, 105-130.
- Langevin, N. L. (1992). Abandon scolaire : dépistage et prévention. *Vie pédagogique*, 80, 18-20.
- Le Blanc, M., Janosz, M., et Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et socialisation*, 16, 43-64.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris: PUF.
- Leconte, P., Beugnet-Lambert, C., et Lancry, A. (1988). *Chronopsychologie. Rythmes et activités humaines*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*: De Boeck Université.
- Liebenberg, L., Didkowsky, N., et Ungar, M. (2012). Analysing image-based data using grounded theory. The negotiating resilience project. *Visual Studies*, 27(1).
- Martin, E., et Bonnery, S. (2002). *Les classes relais*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- MELS. (2009). *L'école, j'y tiens!*. Québec. Auteur.
- MELS. (2010a). *Indicateurs 2010*. Québec. Auteur.
- MELS. (2010b). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2008-2009. Données officielles. Québec. Auteur.
- MELS. (2013). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire - Édition 2013* (pp. 17). Québec: Direction des statistiques et de l'information décisionnelle.
- MEQ. (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec. Auteur.
- MEQ (1997). *L'école tout un programme. Prendre le virage du succès*. Québec. Auteur.
- MEQ. (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves de secondaire de milieu défavorisé*. Québec. Auteur.
- MEQ. (2003). *Le programme de soutien à l'école montréalaise. Décroche tes rêves*. Québec. Auteur.
- MEQ. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec. Auteur.

- Moje, E. B. (1996). "I Teach Students, Not Subjects": Teacher-Student Relationships as Contexts for Secondary Literacy. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 172-195.
- Morrisette, J., Guignon, S., et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Oldfather, P., et Thomas, S. (1998). What does it mean when High school teachers participate in collaborative research with student on literacy motivations? *Teachers College Record*, 99(4), 617-691.
- Ouellet, R. (1994). Le décrochage scolaire au Canada : une perspective générale. *Éducation et francophonie*, 22(1), 4-11.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* 23, p. 147-181.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*: Armand Collin.
- Passeron, J.-C., et Revel, J. (2005). Penser au cas par cas. Raisonner à partir de singularités *Penser au cas par cas* (pp. 291). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Pennac, D. (2012). *Chagrin d'école*: Éditions Gallimard.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et sociétés*, 23(1), 27-40.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes.
- Pianta, R. C., et Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms. Changing teachers' interactions with students *Toward Positive Youth Development. Transforming Schools and Community Programs*. New York: Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., et Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal: Centre affilié universitaire - Centre de santé et de services sociaux de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.
- Potvin, P., et Paradis, L. (1996). Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches Qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Prosser, J., et Schwartz, D. (1998). Photographs within the sociological research process. In Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers. In J. Prosser (Dir.), *Image Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers* (pp. 115-130). London: RoutledgeFarmer.
- RCRPP. (2006). Le décrochage chez les jeunes au Canada - Que faut-il faire? *Précis de politique des RCRPP*(6).
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship*. New York: Routledge.
- Robertson, A., et Colletterte, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Rochex, J.-Y. (1995a). Interrogations sur le "projet" : la question du sens. *Éducation Permanente*, 125(4), 77-90.
- Rochex, J.-Y. (1995b). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rose, D. (2000). Analysis of moving images. In M. W. Bauer et G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with text, image and sound* (pp. 246-262). London: Sage.
- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education*, 44(2), 193-211.
- Royer, É., Moisan, S., Saint-Laurent, L., Giasson, J., et Boisclair, A. (1992). Abandon scolaire : causes et remèdes. *Vie pédagogique*, 80, 14-18.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school. A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W. (2004). Diplomation et réussite scolaire comme résultat du développement des jeunes enfants. Commentaires sur Vitaro et sur Hymel et Ford. <http://www.enfant-encyclopedia.com/documents/RumbergerFRxp.pdf>
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Savoie-Zajc, L., et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Tardif, M. (1996). Essai critique. Sociologie de l'expérience de François Dubet. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(2), 207-218.
- Testu, F. (2000). *Chronopsychologie et rythmes scolaires*, 4e éd: Broché.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Evaluation Association*, 27(2), 237-246.

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Violette, M. (1991). L'école . . . facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses.
- Vitaro, F., et Gagnon, C. (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome I - Les problèmes internalisés*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Wehlage, G. G., et Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How much do schools contribute to the problem? *The Teachers College Record*, 87(3), 374-392.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., et Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk. Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study research. Design and methods. Second Edition* (Vol. 5): Sage.